

نقش رسانه ملی در

ترویج ارزش‌های انقلاب اسلامی برای کودکان

سید مصطفی احمدزاده



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نقش رسانه ملی در ترویج ارزش های انقلاب اسلامی برای کودکان

نویسنده:

مصطفی احمدزاده

ناشر چاپی:

مرکز پژوهشهای اسلامی صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران

ناشر دیجیتال:

مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان

فهرست

۵	فهرست
۱۱	نقش رسانه ملی در ترویج ارزش های انقلاب اسلامی برای کودکان
۱۱	مشخصات کتاب
۱۱	اشاره
۲۱	پیش گفتار
۲۵	فصل اول: کلیات
۲۵	اشاره
۲۷	درآمد
۲۸	بیان مسئله
۲۹	اهداف
۲۹	پیش فرض ها
۳۰	روش
۳۱	شیوه های تجزیه و تحلیل اطلاعات
۳۱	تعریف مفاهیم
۳۱	اشاره
۳۱	ارزش
۳۱	انقلاب
۳۳	انقلاب اسلامی ایران
۳۳	ارزش های انقلابی
۳۳	پیشینه
۳۶	کاربرد تحقیق در صداوسیما
۳۸	فصل دوم: روان شناسی کودک
۳۸	اشاره

۴۰	درآمد
۴۱	کودک کیست؟
۴۳	مرحله نخست: اعتماد در برابر اعتماد نداشتن (تولد تا یک سالگی)
۴۳	مرحله دوم: استقلال عمل در برابر شرم و تردید (یک تا سه سالگی)
۴۴	مرحله سوم: ابتکار در برابر احساس خطا و تقصیر (سه تا شش سالگی)
۴۵	مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)
۴۵	مرحله پنجم: احراز هویت در برابر پراکندگی نقش (دوره بلوغ و نوجوانی)
۴۵	مرحله ششم: دگرآمیزی در برابر انزوای طلبی (دوره نوجوانی)
۴۶	مرحله هفتم: پدیدآوردگی در مقابل راکد ماندگی (دوره بزرگ سالی)
۴۶	مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)
۴۶	اشاره
۵۰	۱. رشد جسمانی
۵۰	۲. رشد حرکتی
۵۳	۳. رشد گویایی
۵۴	۴. رشد شخصیتی و عاطفی
۵۷	۵. رشد اخلاقی
۵۸	۱. نتیجه یا انگیزه عمل
۵۸	۲. عدالت طبیعی
۵۸	۳. انتخاب نوع تنبیه
۶۳	۶. رشد شناختی
۷۰	فصل سوم: روان شناسی رسانه با تأکید بر کودک
۷۰	اشاره
۷۲	درآمد
۷۳	روان شناسی رسانه

- ۷۵ تلویزیون و کودک
- ۷۶ ماهیت تماشای تلویزیون در بین کودکان
- ۷۸ کودک و تلویزیون
- ۷۹ تماشای تلویزیون به منظور یادگیری
- ۸۱ همدلی کودکان و رسانه
- ۸۵ راهنمایی هایی برای برنامه سازی تلویزیونی
- ۸۹ تلویزیون و بسیج عمومی برای هدایت کودک
- ۸۹ تلویزیون در نگاه کودک
- ۹۱ کودکان از تماشای تلویزیون چه می فهمند؟
- ۹۲ آیا تلویزیون کودکان را از لحاظ ذهنی منفعل بار می آورد؟
- ۹۳ آیا تلویزیون می تواند رفتارهای نیک را آموزش دهد؟
- ۹۴ پژوهش با استفاده از برنامه های آماده شده ویژه مطالعات تلویزیونی
- ۹۴ اشاره
- ۹۵ خویشتن داری
- ۹۵ نوع دوستی
- ۹۷ پژوهش با استفاده از برنامه هایی که با هدف های آموزشی تهیه شده اند
- ۹۸ پژوهش های آزمایشگاهی با استفاده از برنامه های متداول تلویزیون
- ۱۰۰ مطالعات میدانی در زمینه آثار جامعه پسند تلویزیون
- ۱۰۲ تلویزیون و قضاوت اخلاقی
- ۱۰۶ فصل چهارم: جامعه شناسی کودک با تأکید بر رسانه
- ۱۰۶ اشاره
- ۱۰۸ درآمد
- ۱۰۹ تعریف کودک از چشم انداز جامعه شناسی
- ۱۱۱ نظریه های کودک و رسانه

۱۱۱	..... اشاره
۱۱۱	..... نظریه تکمله
۱۱۲	..... نظریه گزینش تفاضلی
۱۱۳	..... نظریه دیالکتیک
۱۱۴	..... جامعه پذیری رسانه ای
۱۱۵	..... نقش تلویزیون در جامعه پذیری کودکان
۱۱۶	..... تلویزیون و اعتقادات و باورهای دینی
۱۱۶	..... نتیجه
۱۱۸	..... فصل پنجم: ارزش های انقلاب اسلامی
۱۱۸	..... اشاره
۱۲۰	..... درآمد
۱۲۱	..... الف) ارزش و ارزش شناسی
۱۲۱	..... اشاره
۱۲۱	..... تعریف ارزش
۱۲۲	..... ویژگی های ارزش ها
۱۲۳	..... کارکرد ارزش ها
۱۲۴	..... تقسیم بندی ارزش ها
۱۲۷	..... فرهنگ و ارزش
۱۲۸	..... ب) ارزش و کودک
۱۲۸	..... اشاره
۱۲۸	..... ارزش پذیری کودک
۱۳۰	..... انتقال ارزش ها در کودکان
۱۳۵	..... منشأ اخذ ارزش ها در کودکان
۱۳۸	..... ج) ارزش و رسانه

۱۳۸	..... اشاره
۱۳۹	..... کارکرد رسانه ها در انتقال ارزش ها
۱۴۴	..... (د) ارزش و انقلاب
۱۴۴	..... اشاره
۱۴۵	..... تعریف انقلاب
۱۴۶	..... تعریف انقلاب اسلامی ایران
۱۴۶	..... تعریف ارزش های انقلاب اسلامی
۱۴۷	..... دسته بندی ارزش های انقلاب اسلامی
۱۴۷	..... ارزش های مثبت در انقلاب اسلامی
۱۴۸	..... ارزش های منفی در انقلاب اسلامی
۱۴۹	..... ارزش های فرامادی
۱۵۰	..... ارزش های مادی
۱۵۰	..... ارزش های فراملی
۱۵۰	..... ارزش های ملی
۱۵۰	..... ارزش های انقلاب اسلامی در کتاب های درسی دوره دبستان
۱۵۳	..... ارزش ها
۱۵۴	..... (ه) ارزش و رسانه ملی
۱۵۴	..... اشاره
۱۵۵	..... ۱. نگاه نظام مند
۱۵۵	..... ۲. تصمیم گیری بر اساس پژوهش
۱۵۶	..... ۳. اولویت با ارزش های ریشه ای
۱۵۸	..... ۴. تنوع و خلاقیت در برنامه ها
۱۵۸	..... ۵. استفاده از راه کارهای غیر مستقیم
۱۶۱	..... ۶. کودک و تکرار

۷. تناسب ارزش با درک کودک ۱۶۱
۸. الگوسازی، مهم ترین عامل انتقال ارزش ها ۱۶۲
۹. بازی و انتقال ارزش ها ۱۶۳
۱۰. طرح ارزش های مثبت ۱۶۴
۱۱. توجه به عوامل شکلی ۱۶۵
۱۲. رفع تضادهای ارزشی در رسانه ۱۶۵
- فصل ششم: نتیجه گیری و پیشنهادها ۱۶۸
- اشاره ۱۶۸
- نتیجه گیری ۱۷۰
- پیشنهادها ۱۷۴
- کتاب نامه ۱۷۶
- درباره مرکز ۱۸۱

نقش رسانه ملی در ترویج ارزش های انقلاب اسلامی برای کودکان

مشخصات کتاب

سرشناسه: احمدزاده، سیدمصطفی، ۱۳۵۲ -

عنوان و نام پدیدآور: نقش رسانه ملی در ترویج ارزش های انقلاب اسلامی برای کودکان /

سیدمصطفی احمدزاده

مشخصات نشر: قم: صداوسیما جمهوری اسلامی ایران، مرکز پژوهش های اسلامی، ۱۳۹۳

مشخصات ظاهری: ۱۶۷ ص.

ISBN: ۹۷۸ - ۹۶۴ - ۵۱۴ - ۳۳۴ - ۱ ۵۵۰۰۰ ریال؛

وضعیت فهرست نویسی: فیبا

موضوع: تلویزیون و کودکان

موضوع: ارزش ها -- ایران

موضوع: ایران -- تاریخ -- انقلاب اسلامی، ۱۳۵۷

شناسه افزوده: صداوسیما جمهوری اسلامی ایران، مرکز پژوهش های اسلامی

رده بندی کنگره: ۱۳۹۳ ۳ الف ۸ ت / HQ ۷۸۴

رده بندی دیویی: ۷۹۱ / ۴۵۰۱۳

شماره کتاب شناسی ملی: ۳۵۵۲۰۲۸

ص: ۱

اشاره

ص: ۱۱

پیش گفتار

پیش گفتار

بیش از سه دهه از عمر پر برکت انقلاب اسلامی ایران میگذرد و بر خلاف انتظار مخالفان و دشمنانش، همچنان به پیش می‌تازد و بحرانهای اقتصادی، سیاسی و اجتماعی داخلی و خارجی متعددی را پشت سر نهاده است و در پیچ و خم این تحولات از آرمانها و ارزشهای خود دست برنداشته و حتی یک قدم عقب نشینی نکرده است. رمز این پویندگی و پابندگی را باید در استواری، عمق و گستره معنا و محتوای حرکت آفرین ارزشهای اسلامی و انسانی آن جست و جو کرد. بی تردید، هر گونه آسیب و انحرافی در ارزش های انقلاب اسلامی، ماندگاری آن را به خطر خواهد انداخت.

در این میان، نسلهای دورههای گذشته انقلاب که پاسداران ارزش های انقلاب در عمل بوده اند، وظیفه دارند این میراث ارزشمند را عملاً به نسل های بعدی برسانند. روشن است که کودکان به لحاظ آسیب پذیری بیشتر نسبت به سایر سنین در اولویت اند. کودکان دست کم از سه طریق با ارزش ها آشنا می شوند و آن ها را درونی سازی می کنند. نخستین ارزش ها توسط پدران و مادران به کودکان منتقل می شود و در نهاد آرام آنان جای می گیرد. مدارس و مراکز آموزشی و دینی در رتبه بعدی قرار می گیرند. اما نقش رسانه ها از یک سو به دلیل جذابیت بیش از حد آن برای کودکان و از سوی دیگر، به جهت

ص: ۱۲

بهره‌گیری از شیوه‌های آشکار و نهان و توانایی رسانه در ساده‌سازی مفاهیم پیچیده در سطح شناختی کودکان، در این مثلث انتقال، تقریباً بی‌بدیل است.

در این اثر، شیوه‌های انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی در سطح شناختی کودکان از طریق رسانه ملی مورد توجه قرار گرفته است. در فصل نخست، کلیات پژوهش ارائه شده و در فصل دوم، روان‌شناسی کودک مورد بررسی قرار گرفته و از میان نظریات گوناگون درباره روان‌شناسی کودک، نظریه رشد روانی اجتماعی اریکسون به عنوان مبنای نظری بحث برگزیده شده است. در فصل سوم، تحت عنوان «روانشناسی رسانه با تأکید بر کودک» ضلع دوم مثلث این پژوهش یعنی «رسانه»، از چشم انداز علم روان‌شناسی بحث شده تا نسبت روان‌شناختی میان کودک و رسانه، از ابعاد نظری شفاف گردد. در فصل چهارم، جامعه‌شناسی کودک با تأکید بر رسانه بحث شده تا فضای نظری پژوهش به لحاظ بررسی جمعی کودکان در جامعه کامل گردد. به دیگر سخن، دیدگاه‌های روان‌شناختی بر وضعیت گذشته کودک ناظرند و دیدگاه‌های جامعه‌شناختی معیارهای غالب در شرایط محیطی آنی را می‌جویند. در فصل پنجم، با نگاه سیستمی به کودک در مثلث خانواده، مدرسه و رسانه؛ روش‌های انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی در پنج بخش: «ارزش و ارزش‌شناسی»، «ارزش و کودک»، «ارزش و رسانه»، «ارزش و انقلاب» و «ارزش و رسانه ملی» از زوایای گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است. در این فصل، با هدف همسوسازی نهاد خانواده و مدرسه با رسانه و به دنبال آن هم‌افزایی در ساحت انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی و جلوگیری از آشفتگی ذهنی کودک، ارزش‌های مطرح شده در کتب دوره دبستان استخراج و در قالب اصلی و فرعی دسته‌بندی و محور اصلی این پژوهش قرار

ص: ۱۳

گرفته اند. در پایان نیز، راهکارها و پیشنهاداتی در راستای تبیین و ترویج ارزش های انقلاب اسلامی برای سیاست گذران، مدیران، برنامه سازان و نویسندگان برنامه های صدا و سیما ارائه شده است.

ص: ۱۵

فصل اول: کلیات

اشاره

فصل اول: کلیات

زیر فصل ها

درآمد

بیان مسئله

اهداف

پیش فرض ها

روش

شیوه های تجزیه و تحلیل اطلاعات

تعریف مفاهیم

پیشینه

کاربرد تحقیق در صداوسیما

ص: ۱۷

درآمد

درآمد

در این فصل، بر اساس شیوه های پژوهش علمی، به کلیات این پژوهش نگاهی می اندازیم تا از یک سو چارچوب پژوهش به لحاظ بیان مسئله، اهداف، روش، فرضیه، گستره و مفاهیم شفاف و از سوی دیگر، زمینه برای فهم بیشتر مطالب فراهم شود.

این پژوهش از چند جهت اهمیت دارد. نخست اینکه انقلاب اسلامی، حاصل مجاهدت های انسان های متعهد و مسئولی است که با نثار خون خود، درخت انقلاب را آبیاری کردند و ما به عنوان امانتداران شهیدان، وظیفه داریم آموزه ها، درس ها و ارزش های انقلاب اسلامی را در عمل و با سخن به نسل های بعدی منتقل کنیم. از سوی دیگر، کودکان به دلیل تکامل نیافتن قوای ذهنی و فکری و ناتوانی در تشخیص آسیب های فراروی خود در زندگی معاصر، در برابر هجمه های فرهنگی، آسیب پذیرترین قشر هستند. از این رو، ضرورت دارد راه های برون رفت از این تنگنا، بررسی و با پیشگیری از آسیب ها، این تهدیدها به فرصت تبدیل شود. از طرفی، رسانه، به ویژه تلویزیون به عنوان مهم ترین وسیله ارتباطی برای کودکان، مانند تیغ دو لبه ای است که هم می تواند کودک را در مسیر درست هدایت کند و هم می تواند او را از راه درست منحرف سازد. بنابراین پژوهش هایی این زمینه دنیا، اهمیت صدچندان پیدا می کند.

ص: ۱۸

بیان مسئله

بیان مسئله

ویژگی بارز انقلاب اسلامی ایران که آن را از دیگر انقلاب‌ها متمایز ساخته، نقش عمده ارزش‌ها در شکل‌گیری آن است. ارزش‌ها سبب اصلی ظهور انقلاب بودند؛ زیرا مردم ارزش‌های طاغوتی را نمی‌پسندیدند و خواهان ارزش‌های جدیدی بودند. ماندگاری انقلاب نیز در گرو ماندگاری ارزش‌های آن و پای‌بندی مردم به آنهاست. نسل‌های گذشته که خواهان ارزش‌های جدید بودند، در پاسداری از آنها نهایت تلاش خود را به کار گرفتند و در حال حاضر نیز پیروی از ارزش‌های انقلاب و حفظ و گسترش آن را به دیگر نسل‌ها در کانون توجه خود قرار داده‌اند.

روشن است که نخستین گام برای پاسداری از ارزش‌های انقلاب، آشنایی با آنهاست. حفظ و تداوم انقلاب نیز در گرو انتقال این ارزش‌ها به نسل‌های بعدی به ویژه کودکان است. از این رو، در مرحله نخست باید از راه‌های گوناگون متناسب با سطح شناخت، علائق و سلیقه آنان، با ارزش‌های انقلاب آشنا شوند و در مراحل بعدی، عمیقاً این ارزش‌ها را درک و لمس کنند و در زبان، بیان، باور و رفتار خود ساری و جاری سازند و برای حفظ و تداوم ارزش‌ها که ریشه اصلی انقلابند، بکوشند و آنها را در جامعه نهادینه کنند و مانند پیشینیان خود به نسل‌های بعدی منتقل سازند.

یکی از مهم‌ترین راه‌هایی که می‌توان به تبیین و انتقال ارزش‌ها از نسلی به نسل دیگر اقدام کرد، استفاده از رسانه‌های دیداری شنیداری، به ویژه رسانه ملی است. در واقع رسانه ملی، یکی از شیوه‌های مؤثر و سازنده در انتقال ارزش‌های انقلاب از نسل اولی‌های انقلاب به نسل چهارمی‌ها و نسل‌های بعدی است.

ص: ۱۹

مسئله مورد نظر در این پژوهش این است که ارزش‌های انقلابی چه ارزش‌هایی هستند؟ به چه ارزش‌هایی از انقلاب اسلامی متناسب با سطح شناخت کودکان، می‌توان از طریق برنامه‌سازی در رسانه ملی توجه کرد؟ ارزش‌های مهم انقلاب اسلامی در این حوزه چه ارزش‌هایی هستند و بالاخره از چه راه‌های متناسب با نیاز رسانه ملی می‌توان این ارزش‌ها را برای کودکان تبیین، تشریح و ترویج کرد؟

اهداف

اهداف

الف) آشنایی کودکان با ارزش‌های انقلاب اسلامی ایران؛

ب) آشناسازی برنامه‌سازان رسانه ملی با ارزش‌های انقلاب اسلامی در سطح شناخت کودکان و راه‌های انتقال آن به کودکان؛

ج) ارتقای بهره‌وری و هم‌افزایی میان نهادهای غیررسمی تعلیم و تربیت؛ یعنی رسانه ملی و نهادهای رسمی تعلیم و تربیت؛ یعنی آموزش و پرورش برای تقویت جبهه فرهنگی انقلاب اسلامی در میان کودکان.

مسئله اصلی

مهم‌ترین ارزش‌های انقلاب اسلامی متناسب با سطح شناخت کودکان چیست؟

پیش‌فرض‌ها

پیش‌فرض‌ها

۱. ارزش‌ها در فرهنگ‌سازی پس از باورها و بینش‌ها و پیش از رفتارها، هنجارها و نمادها قرار می‌گیرند. بنابراین، باورها بر ارزش‌ها اثرگذارند و ارزش‌ها بر رفتارها و هنجارها، و رفتارها و هنجارها بر نمادها مؤثرند.

ص: ۲۰

۲. ارزش های انقلاب، بر اساس ارزش های اسلام است که چارچوب و ملاک های آن در قرآن کریم و سنت معصومان: گزارش شده و در سخنان بنیان گذار انقلاب اسلامی، امام خمینی رحمه الله، و سخنان مقام معظم رهبری، سکائدار انقلاب اسلامی و قانون اساسی که مرانامه انقلاب اسلامی است، ظهور و بروز یافته است.

۳. انقلاب اسلامی، جنبشی مذهبی سیاسی معطوف به ارزش است. (۱)

فرضیه ها

۱. به نظر می رسد ارزش های انقلاب اسلامی متناسب با سطح شناخت کودکان که در کتاب های درسی آنان انعکاس یافته و با توجه به الگوگیری کودک از خانواده، مدرسه و رسانه برای ترویج از طریق رسانه ملی مناسب است.

۲. به نظر می رسد نماد و رفتار و به ویژه الگوسازی در انتقال ارزش های انقلاب اسلامی به کودکان مؤثر است.

روش

روش

این تحقیق، چند وجهی است. از یک سو با روان شناسی، به ویژه حیطه های روان شناسی رشد و روان شناسی کودک مرتبط است؛ از سوی دیگر به دلیل محوریت ارزش ها، با جامعه شناسی ارتباط پیدا می کند و از دیگر سو، به دلیل ویژگی های فرهنگی و دینی انقلاب به بحث های اخلاقی نیز مرتبط می شود. از این رو، نمی تواند بر اساس روشی خاص و تک وجهی به نتیجه مطلوب دست یابد. بنابراین، روش حاکم بر کل پژوهش، تحلیلی تبیینی است، اما در قسمتی که ارزش های انقلاب اسلامی را از دوره ابتدایی استخراج کرده ایم، از روش تحلیل محتوا بهره جسته ایم. بر اساس این روش، محتوای کتب درسی دوره

۱- جواد صباغ جدید، انقلاب اسلامی، جنبشی معطوف به ارزش، ص ۵۱.

ص: ۲۱

ابتدایی، بررسی و ارزش های انقلاب اسلامی به کار رفته در آنها، استخراج، اندازه گیری و دسته بندی شده و سپس بر مبنای سه شاخص تکرار، اهمیت و تناسب با سطح شناخت کودکان بر اساس مبانی مطرح در فصول روان شناسی کودک، جامعه شناسی کودک و روان شناسی رسانه، طبقه بندی شده است.

شیوه های تجزیه و تحلیل اطلاعات

شیوه های تجزیه و تحلیل اطلاعات

نخست بر اساس روش فراتحلیل، تحقیقات مرتبط با طرح، تجزیه و تحلیل و همه ارزش های انقلاب اسلامی، جمع آوری و دسته بندی خواهند شد، سپس با استفاده از نظریه های رشد و بر اساس ارزش های مطرح شده در کتب دوره دبستان، در خصوص ارزش های انقلاب اسلامی، ارزش های متناسب با کودکان استخراج و دسته بندی خواهند شد.

تعریف مفاهیم

اشاره

تعریف مفاهیم

زیر فصل ها

ارزش

انقلاب

انقلاب اسلامی ایران

ارزش های انقلابی

ارزش

ارزش

ارزش ها را می توان مجموعه ای از پنداشت های اساسی نسبت به آنچه پسندیده است، دانست که تجلی عمیق ترین احساسات مشترک نسبت به جهان(ها) در جامعه هستند. (۱)

انقلاب

انقلاب

جنبشی معطوف به تحول ارزشی و ساختاری در جامعه که به وسیله رهبری و سازمان دهی و بسیج کنشگران، حول عقیده ای تعمیم می یابد، تجلی می کند و نظام مستقر را برمی اندازد. (۲)

۱- مسعود چلبی، جامعه شناسی نظم، تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، ص ۶۰.

۲- انقلاب اسلامی، جنبشی معطوف به ارزش، ص ۳۱.

ص: ۲۲

انقلاب اسلامی ایران

انقلاب اسلامی ایران

رویدادی منحصر به فرد و تاریخی که با رهبری و حضور امام خمینی رحمه الله به عنوان مرجعی مبارز و مذهبی از اوایل دهه ۱۳۴۰ آغاز و با بسیج مردم در سال ۱۳۵۷، به سرنگونی حکومت طاغوت و بنیان نهادن نظام جدید ارزش محور جمهوری اسلامی ایران منجر شد. (۱)

انقلاب اسلامی عبارت است از دگرگونی بنیادی در ساختار کلی جامعه، و نظام سیاسی آن بر جهان بینی، موازین، ارزش های اسلامی، نظام امامت، بر اساس آگاهی و ایمان مردم و حرکت پیشگام متقیان و صالحان، و قیام قهرآمیز توده های مردم منطبق است. (۲)

ارزش های انقلابی

ارزش های انقلابی

ارزش های انقلابی به ارزش های منفی و مثبتی گفته می شود که از یک سو انقلاب یا منشأ اصلی آنها یا زمینه و بستر رشد، تغییر، تحول، تقویت یا مقابله با آنها و ریشه کنی آنها را سبب شده است و از سوی دیگر، مردم برای ظهور، بروز و پاسداری یا برای از بین بردن و براندازی آنها در جامعه خویش، انقلاب کرده اند.

پیشینه

پیشینه

این نوشتار در پی آن است که ارزش های انقلاب اسلامی را متناسب با سطح شناخت کودکان از طریق رسانه ملی معرفی کند. بنابراین، سه ضلع مثلث این پژوهش عبارتند از: ارزش های انقلاب اسلامی، متناسب با سطح شناخت کودکان و رسانه ملی. با وجود تلاش های انجام شده، اثری که مستقیماً هر سه ضلع یاد شده را بررسی کند، به دست نیامد، اما در ادامه پژوهش هایی معرفی می شوند که میان آنها و پژوهش حاضر، رابطه برقرار است.

۱- انقلاب اسلامی، جنبشی معطوف به ارزش، ص ۳۱.

۲- عباس علی عمید زنجانی، گزیده انقلاب اسلامی و ریشه های آن، ص ۱۴.

۱. مرزبان، پرویز (۱۳۸۴)، بررسی تطبیقی محتوای کتب درسی در مقطع ابتدایی با آرمان‌ها و ارزش‌های حاکم بر سند چشم‌انداز توسعه جمهوری اسلامی ایران در بعد فرهنگی.

پژوهش حاضر با این نگرش که کتاب‌های درسی کودکان بازتاب ارزش‌های جامعه و ابزاری برای شکل‌گیری نگرش‌ها و ارزش‌ها در رفتار کودکان است، محتوای کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی را تحلیل می‌کند. تمرکز تحلیل و بررسی فوق بر مفاهیم ارزشی مندرج در سند چشم‌انداز توسعه بیست‌ساله نظام جمهوری اسلامی ایران در ارتباط با ویژگی‌های یک ایرانی در سال ۱۴۰۴ است. این ویژگی‌ها از این قرارند: فعال، مسئولیت‌پذیر، رضایت‌مند، ایثارگر، مؤمن، برخوردار از وجدان کاری و انضباط، دارای روحیه تعاون، سازگار با اجتماع، متعهد به انقلاب و نظام اسلامی، علاقه‌مند به شکوفایی ایران و مفتخر به ایرانی بودن.

این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی و کیفی و با شیوه موضوعی انجام شده است. تفاوت این پایان‌نامه با پژوهش حاضر در این است که در این پایان‌نامه سخن از ارزش‌هایی مربوط به یک فرد ایرانی است، اما در پژوهش حاضر، سخن از ارزش‌هایی متناسب با سطح شناخت کودکان است.

۲. اعرابی (۱۳۷۲)، در بررسی انتقال ارزشی از طریق برنامه‌های تلویزیون ایران، میزان انتشار ارزش‌های مصرفی و مذهبی به وسیله برنامه‌های داستانی صداوسیما را در سه مقطع قبل از انقلاب، سال‌های اوج جنگ ایران و عراق و زمان معاصر (۱۳۷۲) بررسی کرده و معتقد است فرآیند انتقال ارزش‌ها به وسیله برنامه‌های مختلف تلویزیونی از جمله، سریال‌ها، فیلم‌های داستانی بلند و کوتاه، اخبار و... صورت می‌گیرد. تزریق این ارزش‌ها که با ظرافت

ص: ۲۴

تمام (همچون کلمات، موسیقی، ابزار و وسایل مورد استفاده در برنامه‌ها، شیوه‌های خاص تصویری و نوع لباس) در لابه‌لای برنامه‌ها پنهان است، در سطوح جامعه انتقال می‌یابد و افراد با شیوه‌های مختلفی چون همانندسازی و تقلید، ارزش‌های منتشرشده برنامه‌های تلویزیونی را درونی می‌کنند. با توجه به سهولت بهره‌مندی از تلویزیون و بسیاری مخاطبان آن و با در نظر گرفتن این نکته که تلویزیون فقط وسیله‌ای برای کسب آگاهی نیست، بلکه منبعی برای ارسال ارزش‌های مختلف است، بیش از پیش اهمیت حیاتی این وسیله آشکار می‌شود. به دلیل همین اهمیت تلویزیون، صاحبان قدرت همیشه برای پیشبرد نظرهای خویش از آن سود جسته و ارزش‌های مورد نظر خود را منتشر کرده‌اند.

۳. حسنی مقدم (۱۳۷۶)، در بررسی انتقال ارزش‌ها از طریق برنامه‌های سیما، درباره ارزش‌های مصرفی و ارزش‌های مذهبی بحث کرده است.

۴. ریتا کروز اوبراین (بی‌تا) در رسانه‌های جمعی و انتقال ارزش‌ها، نقش رسانه‌های جمعی و انتقال ارزش‌ها به کودکان سنین دبستانی را بررسی کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تأثیر مستقیم تلویزیون کم است، مگر اینکه ارزش‌های برنامه‌ها به وسیله دیگر شکل‌های یادگیری اجتماعی، جامعه‌پذیری در خانواده و مدرسه تقویت شود. رادیو، شیوه مؤثری در آموزش است، ولی در مواردی این آموزش، صوری است. با توجه به موانع موجود در تشریح انتقال ارزش‌ها از طریق رسانه‌ها که آثار خارجی رسانه‌ها را در بافت محلی کشورهای در حال توسعه تثبیت می‌کنند، محدود کردن نمایش برنامه‌های وارداتی، کافی نیست. به کارگیری روش‌هایی که به موجب آن، جوانان بتوانند با ضمیری روشن و پرسشگر به اظهار عقیده درباره پیام و

تأثیر رسانه‌ها و دیگر مسائل فرهنگی پردازند، به طور مستقیم به هم سازی نظام آموزشی در پیشبرد انگیزه‌های بی‌شائبه و خوداجرا و ایجاد حس غرور نسبت به فرهنگ خودی و ارزش‌های آن بستگی دارد.

کاربرد تحقیق در صداوسیما

کاربرد تحقیق در صداوسیما

از آنجا که یکی از هدف‌های سازمان صداوسیما تلاش برای نهادینه کردن ارزش‌های انقلاب اسلامی، پاسداری از آنها و رویارویی با هرگونه تهاجم است، بایسته است تا ارزش‌های انقلاب اسلامی شناخته شوند و درباره آنها بررسی و تحقیق شود. این تحقیق، زمینه را برای برنامه‌سازان و نویسندگان برنامه‌های صداوسیما فراهم می‌کند تا به تبیین و ترویج ارزش‌های انقلاب اسلامی برای کودکان پردازند تا آنان با بیانی روان و متناسب با سطح شناخت مخاطبان خود در قالب‌های گوناگون ادبی و هنری از آن بهره‌گیرند. در واقع، این تحقیق، مرجعی برای برنامه‌سازان در ساحت ارزش‌های انقلاب اسلامی است.

برنامه‌سازان رسانه ملی با استفاده از اطلاعات این پژوهش می‌توانند ارزش‌های انقلاب اسلامی را در برنامه‌های ویژه کودکان به صورت‌های گوناگونی عرضه کنند.

ص: ۲۷

فصل دوم: روان شناسی کودک

اشاره

فصل دوم: روان شناسی کودک

زیر فصل ها

درآمد

کودک کیست؟

مرحله نخست: اعتماد در برابر اعتماد نداشتن (تولد تا یک سالگی)

مرحله دوم: استقلال عمل در برابر شرم و تردید (یک تا سه سالگی)

مرحله سوم: ابتکار در برابر احساس خطا و تقصیر (سه تا شش سالگی)

مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)

مرحله پنجم: احراز هویت در برابر پراکندگی نقش (دوره بلوغ و نوجوانی)

مرحله ششم: دگرآمیزی در برابر انزوایی (دوره نوجوانی)

مرحله هفتم: پدیدآوردگی در مقابل راکد ماندگی (دوره بزرگ سالی)

مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)

ص: ۲۹

درآمد

درآمد

پس از بیان کلیات پژوهش در فصل گذشته، در این فصل، روان شناسی کودک برای ارائه چارچوب مفهومی پژوهش بررسی می شود تا ضمن شفاف سازی مفاهیم، نظریه های پایه نیز تبیین شوند و زمینه برای بحث های بعدی در فصول آینده به لحاظ نظری و مفهومی هموار شود.

آن چه این پژوهش در پی آن است، انتقال ارزش ها و آرمان های انقلاب اسلامی در سطح شناخت کودکان از طریق رسانه ملی است. این هدف با چند رشته علمی ارتباط تنگاتنگی پیدا می کند. از یک سو، به لحاظ ارزش، با فلسفه اخلاق و اخلاق و از سوی دیگر، به دلیل ارزش های انقلاب اسلامی، با سیاست، تاریخ و جامعه شناسی، به ویژه روان شناسی اجتماعی مرتبط می شود و از دیگر سو به لحاظ کودکان، با روان شناسی و از طرفی، به لحاظ ابزاری، با هنر و رسانه و همچنین به لحاظ برنامه ریزی، با مدیریت و سیاست گذاری فرهنگی ارتباط برقرار می کند.

روشن است که در این دانش ها، انبوهی از مکاتب و نظریات در ارتباط با مسئله اصلی این پژوهش وجود دارد که پرداختن به همه آنها از حوصله این نوشتار و تخصص نویسنده خارج است، اما لازم است مطالب کاربردی پیشنهادی

ص: ۳۰

فصول بعدی بر پایه نظریه‌هایی استوار شوند و از پشتوانه علمی و نظری کافی برخوردار باشند تا قابلیت اجرایی آنها تقویت شود.

از این رو، در این فصل سعی خواهد شد روان‌شناسی کودک بررسی شود تا مطالب فصول بعدی بر اساس سطح شناخت کودکان، تنظیم و ارائه گردد و به مسائلی از این دست پاسخ داده شود: کودک کیست؟ رشد و تکامل درک کودک دارای چه مراحل است؟ چه عواملی بر تحول اجتماعی کودک اثرگذارند؟ کودکان به لحاظ شناختی از چه قابلیت‌هایی برخوردارند؟ جاذبه‌های روانی کودکان از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟

کودک کیست؟

کودک کیست؟

درباره کودک، تعاریف متعددی وجود دارد که بر اساس نظریات گوناگون استوار است. انتخاب هر نظریه‌ای، تعریفی خاص از کودک را به دنبال خواهد داشت. در اینجا مختصر و گذرا، به برخی از دیدگاه‌ها می‌پردازیم و سپس نظریه منتخب را توضیح می‌دهیم.

در نظریه‌های رشد، دیدگاه‌های گوناگونی درباره رشد انسان مطرح می‌شود که بن‌مایه آن را نظریات فلسفی شناخت انسان تشکیل می‌دهد. برخی معتقدند که رفتار انسان در برابر محرک‌های محیطی تغییرناپذیر است. گروه دیگر معتقدند که رفتار انسان صرفاً تحت تأثیر تغییرات محیطی است. عده‌ای محیط را در جریان رشد انسان، مهم و اساسی می‌دانند، اما تأثیر محیط را تنها در محدوده توانایی‌های بالقوه فرد برای سازمان دادن به تجارب خویش تعیین‌کننده می‌دانند. از سوی دیگر، برخی، انسان را فعال و عده‌ای منفعل می‌دانند. از دیگر سو، برخی نیز انسان را به طور ذاتی بد و منشأ بدی

می دانند و بعضی انسان را خوب و منشأ خوبی برمی شمارند. این گروه، انسان را دارای فطرت می دانند و معتقدند کودک هنگام تولد، امکان «شدن» را دارد و می تواند یک فرد خوب و صالح و یا بد و شرور شود. (۱)

بر اساس دیدگاه های فلسفی مطرح شده، نظریات رشد به سه دسته یادگیری رفتاری، تحولی و روان تحلیل گری تقسیم می شوند. به نظر می رسد نظریات روان تحلیل گری به دلیل اعتقاد به تأثیر محیط در توانمندی های بالقوه انسان (۲) و فعال بودن انسان (۳) و نیز در نظر داشتن فطرت برای انسان (۴) و باز بودن راه خیر و شر (۵) به دیدگاه های اسلامی نزدیک ترند. از این رو، در این پژوهش، تحول روانی اجتماعی اریکسون که در میان نظریات روان تحلیل گری از انسجام بهتری برخوردار است و اعتبار بیشتری دارد، به عنوان نظریه پایه در روان شناسی رشد کودک انتخاب شده است.

رشد روانی اجتماعی کودک از دیدگاه اریکسون (۶)

اریکسون تحول شخصیت را در هشت مرحله، از کودکی تا پیری برمی شمارد و معتقد است کودک یا بزرگ سال در جریان تکامل با واقعیت برونی، دید خود را نسبت به جهان توسعه می بخشد و در نتیجه از تصویر مادی به تصویر انسانیت ارتقا می یابد و در هر مرحله با یک موقعیت تعارضی برخورد

۱- رسول رشون و و دیگران، روان شناسی رشد (۱) با تأکید بر بهداشت روانی، ص ۷۰.

۲- «سُئِرِهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ». (فصلت: ۵۳)

۳- «وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ». (نجم: ۳۹)

۴- «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ».

(روم: ۳۰)

۵- «إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا». (انسان: ۳)

۶- Erikson

ص: ۳۲

می‌کند که باید به حل آن پردازد. چنانچه انسان در حل این تعارض با مشکل روبه‌رو شود، اختلالات روانی عمیق و پایداری ممکن است در فرد پدیدار شود. در نظریه روانی اجتماعی اریکسون، شکل‌گیری و رشد شخصیت، طی مراحل و بر اساس رشد بدنی، تحقق می‌پذیرد که تعیین‌کننده کشش هر فرد نسبت به جهان خارج و هشیار شدن وی در قبال آن و در تعامل با آن است. (۱)

رشد از نظر اریکسون، هشت مرحله دارد و در هر مرحله بنا بر موفقیت یا موفق نبودن، رشد در جهت مثبت یا منفی تحقق می‌پذیرد. بنابراین، در هر مرحله با دو مفهوم متضاد روبه‌رو هستیم که عبارتند از:

مرحله نخست: اعتماد در برابر اعتماد نداشتن (تولد تا یک سالگی)

مرحله نخست: اعتماد در برابر اعتماد نداشتن (تولد تا یک سالگی)

کودک در این سن با مراقبان و پرستاران خود وارد تعامل می‌شود و به آنها اعتماد می‌کند. نقطه مقابل این مرحله، اعتماد نکردن است؛ یعنی کودک احساس می‌کند والدین، پیش‌بینی و اطمینان ناپذیرند.

مرحله دوم: استقلال عمل در برابر شرم و تردید (یک تا سه سالگی)

مرحله دوم: استقلال عمل در برابر شرم و تردید (یک تا سه سالگی)

کودک در این مرحله، خودسری بالایی دارد. اجتماع تصمیم می‌گیرد از طریق والدین، به او رفتارهای درست را آموزش دهد که زمان مناسبی نیز است. کودک در این مرحله، باید بیاموزد به صورتی مناسب از نظر اجتماعی رفتار کند. این آموزش نه تنها در حیطه آداب توالت رفتن است، بلکه در زمینه غذا خوردن، نه گفتن به تقاضاهای دیگران و غیره نیز باید صورت گیرد. بنابراین، از آن جا که کودک باید این آموزش‌ها را فراگیرد و می‌خواهد در اجتماع زندگی کند، تعارض در این مرحله بین خودمختاری، شرم و تردید آشکار می‌شود.

۱- حمیدرضا آقا محمدیان شعرباف، روان‌شناسی رشد کاربردی: روان‌شناسی کودک و نوجوان، ص ۳۸.

تردید، از این واقعیت سرچشمه می‌گیرد که شخص توانایی کافی ندارد و دیگران می‌توانند او را مهار کنند. خوشبختانه کودکان می‌توانند با وجود از دست دادن حس خودمختاری، با مقررات اجتماعی، سازگاری داشته باشند و آموزش‌های لازم را فرا بگیرند. در نتیجه کودکی که احساس استقلال و خودمختاری می‌کند، می‌تواند ظرفیت‌های خود را ارزشیابی کند. اریکسون بر اهمیت بازخوردهای والدین در این مرحله تأکید می‌کند و معتقد است والدین نباید کودک را در برابر رفتارهای ناشیانه اش دچار شرمساری کنند؛ زیرا شرم‌منده کردن برای همه افراد مضر است، مخصوصاً برای کودک که به کندی به طرف استقلال می‌رود. (۱)

مرحله سوم: ابتکار در برابر احساس خطا و تقصیر (سه تا شش سالگی)

مرحله سوم: ابتکار در برابر احساس خطا و تقصیر (سه تا شش سالگی)

اریکسون شیوه اساسی در این مرحله را دخالت می‌نامد. اصطلاح دخالت، هم به معنای کنجکاوی کودک به مسائل جنسی و هم شامل فعالیت‌های گوناگونی می‌شود که متضمن دخالت و فضولی کودک است. دخالت در امور دیگران، از طریق نشان دادن خشم و پرخاشگری، دخالت در مکان، به وسیله تغییر مکان و حرکت‌های شدید، دخالت در ناشناخته‌ها، به وسیله کنجکاوی و غیره است. خلاقیت همچون دخالت، سبب پیشرفت و حرکت به جلو می‌شود. کودک به حس ابتکار، طرح‌هایی می‌ریزد و هدف‌های معینی را مطرح می‌کند و در رسیدن به آنها پشتکار به خرج می‌دهد و دائم به رقابت و انجام دادن فعالیت‌های سودمند فکر می‌کند. وقتی مشکل پیش می‌آید که بزرگ‌ترین طرح‌ها و آرزوهای خود را محکوم به شکست می‌بیند. بنابراین، ممنوعیت‌های اجتماعی و «تابوها» را در خود درونی می‌کند که متضمن

۱- حمیدرضا آقا محمدیان شهرباف، روان‌شناسی رشد کاربردی: روان‌شناسی کودک و نوجوان، ص ۴۱.

شکل گیری فرامن است. شکل گیری چنین کاری در این مرحله، به استقلال کودک جهت می دهد. مسئله مهم این دوران، همان احساس خطا و تقصیر است که کودک خود را مزاحم می پندارد و تصور می کند اعمال او جز نتایج ناگوار، حاصل دیگری به بار نمی آورد. فرآیند همانند سازی که در این مرحله رخ می دهد، در واقع به اجتماعی شدن کودک منتهی می شود، گرچه والدین در برابر مجموعه ابتکارات کودک، سخت گیری نشان می دهند که ممکن است کودک را با خطر گسترش یک فرامن سخت گیر مواجه و توقعات افراطی والدین خود را درونی کند. در نتیجه موجب احساس تقصیر و خطای دائم در او شود، اما شرکت دادن کودک در طرح های مربوط به برنامه زندگی و کاهش اقتدار والدین، کمک خوبی به طی کردن صحیح این مرحله می شود. (۱)

مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)

مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)

توضیحات این مرحله که با مسئله تحقیق ارتباط تنگاتنگی دارد، به صورت تفصیلی، بعد از مرحله هشتم خواهد آمد.

مرحله پنجم: احراز هویت در برابر پراکندگی نقش (دوره بلوغ و نوجوانی)

مرحله پنجم: احراز هویت در برابر پراکندگی نقش (دوره بلوغ و نوجوانی)

در این مرحله، نوجوان علاوه بر بحران های جنسی و فیزیولوژی، بر اثر تعارض ها و تقاضاهای اجتماعی دچار ناراحتی و سرگردانی می شود.

مرحله ششم: دگر آمیزی در برابر انزواطلبی (دوره نوجوانی)

مرحله ششم: دگر آمیزی در برابر انزواطلبی (دوره نوجوانی)

پس از آنکه نوجوان به احراز هویت دست یابد، آن را در مقابل دیگران تقویت می کند.

ص: ۳۵

مرحله هفتم: پدیدآوردگی در مقابل راکدماندگی (دوره بزرگ سالی)

مرحله هفتم: پدیدآوردگی در مقابل راکدماندگی (دوره بزرگ سالی)

این مرحله، مرحله به کار انداختن فعالیت خود برای نسل آینده است؛ یعنی علائق فرد به ماورای خود و فکر پرورش نسل بعدی معطوف می شود.

مرحله هشتم: شکفتگی و رشدیافتگی در مقابل نومیدی (دوره پیری و کهن سالی)

در این مرحله، فردی رشدیافته که تمام مراحل پیش را در جهت مثبت طی کرده باشد. وی به هیچ یک از کارهایی که در زندگی انجام داده است، با نا امیدي نمی نگرد. (۱)

از این مراحل هشت گانه برای پرباری تحقیق و تعمیق برنامه های رسانه و تخصصی سازی برنامه های متناسب با مخاطبان، فقط مرحله چهارم (شش تا یازده سالگی) بررسی خواهد شد.

مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)**اشاره**

مرحله چهارم: تحقق در عمل در برابر احساس کهنتری (شش تا یازده سالگی)

این سن که در برخی متون از آن به «دوران کودکی سوم» نیز یاد شده است (باهنر، ۱۳۷۸: ۲۸)، مهم ترین دوران کودکی است؛ زیرا کودک در این دوران به صورت رسمی وارد مدرسه می شود و با فضای رسمی آموزش و پرورش انس می گیرد. سن مدرسه یکی از مهم ترین دوره های زندگی آدمی به شمار می آید؛ زیرا تغییرات زیادی در خصیصه های انسان بروز می کند و آگاهی از این تغییرات برای هرگونه فعالیت فرهنگی در حوزه کودک لازم است.

ابتدا و انتهای این دوره با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که تا اندازه زیادی بر شخصیت کودک و سازگاری های اجتماعی او اثر می گذارد.

ص: ۳۶

ابتدای این دوره برای بیشتر کودکان با ورود به مدرسه آغاز می‌شود. معمولاً این تغییر در ابتدا، اکثر کودکان را دچار نوعی بی‌تعادلی می‌کند و سازگاری آنها را با نیازها و انتظارات جدید با دشواری همراه می‌سازد و آنها را از لحاظ عاطفی با آشفتگی روبه‌رو می‌کند. ورود به مدرسه و کلاس، کودک را آماده می‌سازد تا به سرعت تغییراتی در نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار خود ایجاد کند.

کودک در انتهای این دوره نیز به تدریج با تغییرات جسمانی و روانی مهمی روبه‌رو می‌شود. این تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار، کودک را به نحوی تغییر می‌دهد که برای او نوعی نداشتن تعادل و ناسازگاری به همراه می‌آورد. البته این تغییرات برای همه کودکان در سن واحدی اتفاق نمی‌افتد و ممکن است کودکان از این جهت، تفاوت‌های زیادی با یکدیگر داشته باشند. این دوره از دیدگاه والدین، معلمان، مربیان و روان‌شناسان ویژگی‌های خاصی دارد.

شاید برای بسیاری از والدین، کودکان در این دوره، بسیار پر دردسر و پر زحمت جلوه‌کنند؛ زیرا کودکان به ویژه پسران، در حفظ و نگهداری لباس‌ها یا دیگر اشیایی که به آنها تعلق دارند، چندان دقت و مسئولیتی از خود نشان نمی‌دهند و علاوه بر آن نسبت به ظاهرشان بی‌قید و بی‌توجه می‌شوند و نوعی به هم ریختگی و شلوغی را در وسایل و امور مربوط به آنها در محیط منزل، به خوبی می‌توان مشاهده کرد. در این دوره، ممکن است بین خواهران و برادران در محیط خانه دعوا و ستیزه بیشتری صورت بگیرد و معمولاً این دعواها بین خواهران و برادران اتفاق می‌افتد.

معلمان و مربیان، این دوره را دوره آموزش مقدماتی و یادگیری اصول و مبادی دانش نام‌گذاری می‌کنند. همچنین از دیدگاه آنان، کودک در این دوره

ص: ۳۷

باید مهارت های ضروری مشخصی را که هم در متن برنامه های آموزش و پرورش است و هم به صورت فعالیت های فوق برنامه پیش بینی شده است، فرا بگیرد. همچنین از دیدگاه معلمان و مربیان، این دوره یک مرحله مهم و حساس برای میل به فعالیت و پیشرفت در فرد است؛ یعنی در این دوره عادت به کم کاری، پرکاری یا کار متناسب با ظرفیت در فرد به وجود می آید و در طول زندگی آینده و بزرگ سالی نیز پابرجا می ماند. مطالعات نشان داده است که این عادت می تواند در تمام امور، نه تنها در فعالیت های تحصیلی، بلکه در همه جنبه های زندگی باقی و پایدار بماند.

این دوره از نظر روان شناسان، سنین گرایش به دسته و گروه است، یعنی دوره ای که کودکان به پذیرفته شدن در گروه و تأیید از جانب اعضای دسته و گروه، توجه زیادی می کنند و بسیار می کوشند تا خود را از نظر ظاهر، گفت و گو و رفتار، با دسته و گروه هم سالان خود تطبیق دهند. به همین علت، روان شناسان، این دوره را سن همانند سازی نام گذاری کرده اند. مطالعات جدید درباره خلاقیت نشان داده است که اگر کودکان در این دوره؛ یعنی شش تا یازده سالگی با موانع محیطی یا استهزای بزرگ سالان و هم سالان روبه رو نشوند، می توانند انرژی خود را در جهت فعالیت های خلاق سوق دهند. از این رو، روان شناسان، این دوره را سن خلاقیت نیز نام گذاری کرده اند، یعنی دوره ای که در آن معلوم خواهد شد کودک در آینده، خلاق و مبتکر می شود یا دنباله رو و پیرو خواهد بود. البته پایه و شالوده روحیه خلاق در دوره دوم کودکی ریخته می شود، اما به طور کلی توانایی استفاده از آن در فعالیت های ابتکاری، در دوره سوم کودکی به وجود می آید.

همچنین این دوره از دیدگاه روان شناسان، سن بازی نیز نام گذاری شده است؛ نه به این دلیل که این دوره در مقایسه با مقاطع سنی دیگر، به ویژه

ص: ۳۸

کودکی دوم، بیشتر به بازی اختصاص پیدا می کند زیرا زمانی که کودکان وارد مدرسه می شوند، میزان بازی آنها در مقایسه با دوره قبل کمتر می شود بلکه به آن دلیل که فعالیت های بازی در این دوره بسیار متنوع است و گسترش زیادی پیدا می کند. بازی های این دوره خصوصیات دوره دوم و ویژگی های دوره نوجوانی را همراه دارد. بنابراین، می توان گفت که این دوره از رشد مانند هر مقطع دیگری حائز اهمیت بسیار است؛ زیرا خصوصیات رشد در این دوره در مقایسه با مقاطع دیگر، نمودی مثبت و سازنده دارد و این پیشرفت و سازندگی برای والدین، معلمان و مربیان کودک آشکار است. رشد در این دوره، مانند هر دوره دیگر، مراحل مشخصی دارد که اگر کودک از عهده تکالیف و وظایف موجود در هر مرحله برآید، به پختگی لازم در رشد دست خواهد یافت و در غیر این صورت رفتار ناپخته و رشد نکرده ای از خودش نشان خواهد داد. مهم ترین مراحل رشد در این دوره از این قرارند:

یادگیری مهارت های جسمانی لازم برای بازی های معمولی؛

ایجاد نگرش سالم و مفید در کودک به عنوان انسان زنده و در حال رشد؛

یادگیری رفتار با هم سالان؛

شروع رشد نقش های مناسب جنسی و اجتماعی مردانه و زنانه؛

یادگیری مهارت های اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن؛

رشد مفاهیم لازم برای زندگی عادی و روزمره؛

رشد وجدان، اخلاق و معیارهای ارزشی؛

رشد نگرش ها به گروه ها و نهادهای اجتماعی؛

رسیدن به استقلال شخصی. (۱)

ص: ۳۹

در این جا، مختصر و مفید به ویژگی های رشدی کودک در این سنین؛ یعنی شش تا یازده سالگی، اشاره می کنیم و ویژگی هایی را که با این پژوهش ارتباط تنگاتنگی دارند، بررسی می نماییم.

ویژگی های رشدی کودک عبارتند از: رشد جسمانی، حرکتی، گویایی، شخصیتی و عاطفی، اخلاقی، شناختی و اجتماعی.

۱. رشد جسمانی

۱. رشد جسمانی

رشد جسمانی در این دوره، آرام و نسبتاً کندتر از دوره های قبل صورت می گیرد. همچنین کودکان، فعال و پرنرژی بوده و قامت آنها کشیده تر می شود. (۱)

۲. رشد حرکتی

۲. رشد حرکتی

در این دوره، کودک مهارت های جدیدی را از نظر حرکتی به دست می آورد. همچنین دسترسی به برخی مهارت های ظریف در این سن تحقق می یابد. چند عامل، مهارت های حرکتی کودک را تحت تأثیر قرار می دهد که عبارتند از: آمادگی بدنی، تمرین، وضع بدنی و بهداشت، مهارت های شناختی، محیط، ناراحتی های عاطفی، اعتماد به نفس، تفاوت های جنسی.

مهارت های حرکتی در رشد کودک نقش مهمی دارند که باید شرایط ذیل را برای آنها به وجود آورد:

الف) تطابق: کودکان، بیشتر بازی هایی را که با هماهنگی و تطابق، سر و کار دارند انجام می دهند، مثل طناب بازی، لی لی کردن، روی یک پا راه رفتن به صورت دقیق و منظم، توپ را به عقب و جلو زدن.

ب) حفظ تعادل: کودکان باید مهارت هایی را یاد بگیرند که به حفظ تعادل آنها کمک می کند، مثل روی یک پا ایستادن یا از لبه های جدول حرکت کردن.

۱- روان شناسی رشد (۱) با تأکید بر بهداشت روانی، ص ۲۴۱.

ص: ۴۰

- ج) سرعت: سرعت دویدن در این سن در نوسان است. از این رو، باید کودکان علاوه بر تطابق و تعادل به سرعت نیز اهمیت بدهند.
- د) چابکی: راه رفتن و دویدن به طرف جلو و عقب و از لحاظ فردی مهارت هایی چون تنها غذا خوردن، لباس پوشیدن و حمام کردن را باید هرچه بهتر یاد بگیرند.
- ه) مهارت های اجتماعی: کودکان باید نحوه ارتباط با دیگران و کمک به آنها را بدانند و در منزل بتوانند رختخواب خود را آماده کنند. همچنین به مسئولان مدرسه در برخی از امور کمک کنند و در بازی هایی مانند انداختن توپ، دوچرخه سواری و شنا مهارت کافی داشته باشند.
- و) راست برتری چپ برتری: کودکان باید در این سن بتوانند با یک دست که مهارت بیشتری دارند، بنویسند و امور دیگر را انجام دهند. البته راست برتری یا چپ برتری فقط مربوط به دست نیست، بلکه تسلط یک قسمت از بدن بر قسمت دیگر است که فرد در قسمت غالب، مهارت بیشتری را احساس می کند و بیشتر کارها نیز با همان قسمت انجام می گیرد. راست برتری یا چپ برتری به تسلط یک نیم کره مغز بر نیم کره دیگر بستگی دارد. (۱)
- تفاوت جنسی بین دختر و پسر، نه تنها در انواع مهارت هایی که کودکان در بازی ها به دست می آورند، اثر می گذارد، بلکه در پیشرفت این مهارت ها نیز تأثیر فراوانی دارد. به طور کلی، دختران در مهارت هایی که به ماهیچه های ظریف تر نیاز دارد، مانند نقاشی، خیاطی و بافندگی، بر پسران برتری دارند، در حالی که پسران در مهارت های نیازمند به ماهیچه های بزرگ تر مانند پرتاب و شوت کردن توپ و پرش، بر دختران برتری دارند. (۲)

۱- روان شناسی رشد کاربردی: روان شناسی کودک و نوجوان، ص ۱۳۹.

۲- روان شناسی رشد، ص ۲۸۸.

ص: ۴۱

چگونگی رشد حرکتی در سه ساله اول دبستان بیشتر تابع تأثیر محیط کودکان است. کودک معمولاً به کارهایی رو می آورد که استعداد آنها را در خود بیاید یا فرصت کافی برای انجام دادن آنها به او داده شود و تشویق گردد. به همین علت به مربیان توصیه شده است که در انتخاب نوع تمرین ها و تنوع آنها برای ارضای نیازهای عاطفی، عقلی، ذهنی و اجتماعی آن، دقت کنند.

در زمینه رشد و تکامل بدنی دانش آموز و برآوردن احتیاجات گوناگون وی، بازی اهمیت فراوان دارد. بازی مایه پرورش عضلات بدن کودک می شود تا کودک نیروهای ذهنی خود را به کار بیندازد و رفتار اجتماعی و چگونگی ارتباط با دیگران و نیز خصوصیات بیشتری از اشیا را بیاموزد. یکی از مهم ترین نکات در بازی، تربیت اخلاقی کودک در اثنای آن است. او با جدیت در می یابد که باید قوانین و مقررات اخلاقی را در جمع رعایت کند، و گرنه طرد خواهد شد. در این دوره، کودک به بازی هایی متمایل می شود که با حرکات زیاد همراه باشد تا سرعت، قدرت و مهارت خود را نشان دهد و میل به رقابت خویش را ارضا کند. او بر عضلات خود و حرکات آنها مسلط است، در صورتی که پیش از این، عاجز بود. از این رو، می توان نتیجه گرفت اگر معلم بتواند تدریس و تربیت را با بازی همراه کند، به موفقیت خود و فراگیری دانش آموزان که شدیداً به بازی و فعالیت های عملی علاقه مندند، سرعت می دهد. بیشتر دانشمندان به واسطه اهمیت بازی، آن را اساس تدریس قرار داده اند و آن را از جمله مهم ترین موفقیت معلمان در این دوره تلقی کرده اند.

یکی دیگر از ابعاد رشد بدنی کودک، رشد حسی اوست. از آن جا که حواس، یگانه وسیله ارتباط مستقیم فرد با عالم خارج است، بر مبنای همین

ص: ۴۲

اصل تربیت، حواس کودک از جمله هدف های اصلی آموزش و پرورش جدید محسوب می شود تا از این طریق کودکان بتوانند از حواس خود برای کشف علم و معرفت خوب استفاده کنند. (۱)

۳. رشد گویایی

۳. رشد گویایی

همزمان با افزایش سن، کودکان درمی یابند که تکلم، وسیله ای ضروری برای کسب پذیرش گروه هم سالان و ارتباط با بزرگ سالان است. کودکان به زودی درمی یابند شیوه های ساده تر ارتباط، مانند گریه کردن با استفاده از اشارات و حرکات از نظر اجتماعی پذیرفتنی نیست و از این طریق نمی توانند در گروه هم سالان قرار گیرند یا به خوبی با بزرگ سالان ارتباط برقرار کنند. بنابراین، سعی می کنند در این دوره، تکلم خود را به سرعت رشد دهند.

در این دوره پیشرفت تکلم به چند عامل بستگی دارد که عبارتند از: والدین، توانایی خواندن، معلمان و رادیو و تلویزیون. به طور کلی، رادیو و تلویزیون در هر مقطع سنی، الگوی مؤثری در تکلم است. رادیو و تلویزیون در این دوره این امکان را فراهم می کند تا کودکان نحوه تکلم صحیح و پیشرفته هم سالان خویش را الگو قرار دهند و از این طریق قدرت تکلم خود را افزایش دهند.

در این دوره (شش تا یازده سالگی)، خزانه لغات عمومی کودکان به طور روزانه زیاد می شود. خزانه لغات کودکان از طریق مدرسه، مطالعه، گفت و گو با دیگران و استفاده از رادیو و تلویزیون افزایش پیدا می کند. یک دانش آموز کلاس اول، به طور متوسط، بین ۲۰ تا ۲۴ هزار کلمه می داند که این مقدار پنج یا شش درصد کلماتی است که در یک لغت نامه رسمی وجود دارد. این کودک زمانی که

۱- ناصر باهنر، آموزش مفاهیم دینی همگام با روان شناسی رشد، صص ۲۹ و ۳۰.

ص: ۴۳

به کلاس اول راهنمایی برسد، تقریباً ۵۰ هزار لغت را می‌داند. (۱) کودکان در این دوره نه تنها کلمات تازه را یاد می‌گیرند، بلکه برای کلمات قدیم خود نیز معانی جدیدی پیدا می‌کنند و در نتیجه، خزانه لغات آنها بیشتر رشد می‌کند.

نکته درخور توجه این است که به کارگیری یک لفظ به وسیله دانش آموز، به معنای فهم او از معنای کلمه نیست، بلکه گاه معنای آن را به کلی نمی‌فهمد و گاه مفهوم آن در ذهن او و معلم کاملاً مطابقت ندارد که این، خود از عواملی است که آموزش مدرکات را در مراحل گوناگون و به ویژه درباره واژه‌ها و اصطلاحات دینی دشوار می‌سازد؛ واژه‌هایی مانند ایمان، تقوا، نیکوکاری، ایثار و معاد. (۲)

۴. رشد شخصیتی و عاطفی

۴. رشد شخصیتی و عاطفی

کودکان دارای خلق ویژه ای هستند. آنها دارای انرژی زیادند و این انرژی موجب جنب و جوش و تحرک فراوان در آنها می‌گردد؛ لذا به همراه این حالت، شاد و خندانند. سرکشی و احساساتی بودن، یکی دیگر از ویژگی‌های عاطفی کودکان در این سن است. آنها دچار ناپایداری در احساسات و عواطف می‌شوند و با دوستان خود زودتر قهر و آشتی می‌کنند. همچنین در این سن خودنمایی به صورت پرتحرکی و شوخی در آنها دیده می‌شود. گاهی در کودکان واکنش‌های عاطفی از نوع اضطراب مشاهده می‌شود. اضطراب هنگامی بروز می‌کند که محیط پیرامون آنها از طرف بزرگ سالان و همچنین گروه هم سالان تهدید کننده باشد. دیگر واکنش‌های عاطفی کودکان در این دوره عبارتند از: خشم، ترس، محبت، لذت یا خوشی، کنجکاوی و غم.

۱- روان شناسی رشد (۱) با تأکید بر بهداشت روانی، ص ۲۴۷.

۲- آموزش مفاهیم دینی همگام با روان شناسی رشد، ص ۳۲.

ص: ۴۴

یکی از علل ترس در کودکان، گفتن داستان‌ها و نمایش نامه‌های وحشت‌زا در رادیو یا نمایش کارتون‌ها و فیلم‌های ترسناک در تلویزیون است.

کودکان از موقعیت‌های تحریک‌آمیز، شلوغی‌های ناگهانی، شوخی و فریب دیگران و انجام دادن آن‌چه به نظر آنها دشوار به نظر می‌رسد، لذت می‌برند.

کودکان در این سن درباره هر چیز جدیدی که می‌بینند، کنجکاوند، زیاد سؤال می‌کنند و پرسش‌های آنها بیشتر درباره بدن و کارکرد آن است. در مورد مسائل جدیدی که در مدرسه برایشان پیش می‌آید یا درباره لغات تازه‌ای که می‌شنوند، سؤال می‌کنند و می‌خواهند آنها را بدانند.

نقش‌های مختلف به ویژه نقش عاطفی کودکان، در این سن به خوبی تعریف شده است؛ یعنی کودکان به خوبی می‌دانند دیگران چه وظایف و انتظاراتی از آنها دارند و چه کارهایی باید انجام دهند و چگونه این نقش‌ها را ایفا کنند. بازی‌ها و ورزش‌ها در این دوره، وسیله بسیار خوبی برای تخلیه هیجانات محبوس شده کودکان است؛ یعنی انرژی عاطفی خود را به مقدار زیادی در بازی و ورزش صرف می‌کنند. کودکان در این دوره، پیشرفت درخور ملاحظه‌ای در مهارت‌های مختلف از خود نشان می‌دهند و در مقایسه با کودکان دوره قبل، در انجام دادن وظایف و کارها، کمتر با شکست و ناکامی روبه‌رو می‌شوند. (۱)

دانش آموز در درجه اول سه نفر را عمیقاً دوست دارد: پدر، مادر و معلم و ارتباط عاطفی او با دیگران هیچ‌گاه به اندازه این سه کس نیست. کودک در سال اول دبستان، عمیق‌ترین احساسات را به معلم خویش دارد و اگرچه در

۱- روان‌شناسی رشد کاربردی: روان‌شناسی کودک و نوجوان، صص ۱۴۳-۱۴۶.

سال های بعد، تغییر معلمان، از میزان این احساس می کاهد، ولی پیوسته او را دوست دارد. دوره دبستان که در احادیث اسلامی آن را دوره عبودیت و اطاعت نامیده اند، بهترین زمان برای اجرای برنامه های آموزشی و تربیتی است.

کودکان ۹ و ۱۰ ساله؛ یعنی کودکان سال چهارم و پنجم دبستان، جدی تر و فعال تر از کودکان سه سال اول دبستان هستند و پختگی و کارآیی بیشتری دارند. آنها دوست دارند مبتکر باشند و مشکلاتشان را حل کنند. در این دوره برخی کودکان گام های بلندی به سوی آزادی و خودمختاری دوره بلوغ برمی دارند، اما بی علاقه هم نیستند که از مزایای دوران کودکی بهره مند باشند. از این رو، رفتار آنان میان کودکی و بزرگی سالی در حال تغییر و نوسان است. (۱)

در این سنین، دانش آموز میل بسیاری به فعالیت دارد. این فعالیت که متنوع و عملی است، از فعالیت کودک کدکستانی که شبیه به بازی است، به فعالیت بزرگ سالان نزدیک تر است و به صور گوناگون نمایان می شود. اول، علاقه های عملی کودک مانند علاقه او به شکار، باغبانی، جمع آوری و ساختن چیزهای خرد و ریز، بازی های فنی و کارهای دستی است. دوم، نیاز به حرکت است که در پسران به صورت پیکارجویی، میل به پیروزی در زورآزمایی ها و به زودی حادثه جویی درمی آید. سوم، دقت و مهارت در حرکات است. چهارم، اینکه وقتی کودک با دست های خود به فکری جامه عمل می پوشد، رضایت خاطر دارد. در واقع به گفته مشهور استانی هال، (۲) هیچ گاه به اندازه این دوره، دست به مغز نزدیک نیست. (۳)

۱- آموزش مفاهیم دینی همگام با روان شناسی رشد، صص ۴۵ و ۴۶.

۲- Stanley Hall.

۳- موریس دبس، مراحل تربیت، ترجمه: علی محمد کاردان، ص ۷۰.

ص: ۴۶

۵. رشد اخلاقی

۵. رشد اخلاقی

کودکان در این سن، از نظر اخلاقی در مرحله واقع‌نگری اخلاقی هستند؛ یعنی اینکه قوانین، از قدرت خارجی والدین صادر می‌شوند و تغییرناپذیرند. همچنین اخلاق در این مرحله به صورت مطلق بینی متداول است و جملاتی مانند «مامان من می‌گوید»، «پدرم می‌گوید»، «معلم من می‌گوید» را زیاد به کار می‌برند. کودک در این مرحله، هرگونه انحراف از قوانینی را که از طرف پدر، مادر و معلمان صادر شده است، نوعی تنبیه حتمی می‌داند. مثلاً اگر به مادرش دروغ بگوید و بعد دوچرخه سواری کند و از دوچرخه بیفتد، ممکن است این افتادن را در ارتباط با دروغ‌گویی به مادرش بداند.

پیاژه (۱) معتقد است رشد اخلاقی، دو مرحله مشخص را طی می‌کند. یکی، مرحله تابعیت یا «قبول امر و نهی بزرگ‌ترها» که مربوط به شش تا نه سالگی است و دیگری، مرحله استقلال یا خودمختاری اخلاقی، از نه تا دوازده سالگی و بالاتر است.

یکی از جنبه‌های جالب توجه در مرحله تابعیت، «واقع‌نگری اخلاقی» یا «عینی‌گرایی» است که این واقع‌نگری با سه ویژگی مشخص می‌شود: ترجیح کمیت عمل بیش از انگیزه عمل؛ ناتوانی در برقراری رابطه علت و معلولی بین پدیده‌ها یا پذیرش عدالت طبیعی و ترجیح تنبیه کیفری بر تنبیه جبرانی.

سنجش و اندازه‌گیری اخلاق از طریق داستان‌هایی که برای کودکان خوانده می‌شود و قضاوتی که او در قبال آنها دارد، می‌تواند رشد اخلاقی کودک را مشخص کند.

اکنون برای هر کدام از این ویژگی‌ها، داستانی مطرح می‌شود:

ص: ۴۷

۱. نتیجه یا انگیزه عمل**۱. نتیجه یا انگیزه عمل**

۱. پسر کوچکی به نام مهران در اتاق خود بود که پدرش او را برای خوردن شام صدا کرد. مهران به اتاق غذاخوری رفت، اما پشت در اتاق غذاخوری یک صندلی بود که روی آن یک سینی با پانزده فنجان گذاشته بودند. او از این موضوع اطلاعی نداشت. در را باز کرد. در به صندلی خورد و سینی از روی صندلی افتاد و فنجان‌ها شکست.

۲. روزی پسر کوچکی به نام شهرزاد وقتی مادرش از خانه بیرون رفته بود، تصمیم گرفت بدون اجازه او مقداری مربا از گنجی داخل آشپزخانه بردارد، اما دستش به مربا نمی‌رسید. شهرزاد صندلی آورد و آن را زیر پای خود گذاشت و دست خود را برای برداشتن ظرف مربا دراز کرد. در این هنگام، دستش به فنجانی که در گنجی قرار داشت، خورد و فنجان افتاد و شکست. حال شما بگویید کدام یک از این دو کودک، بیشتر مقصرند؟ چرا؟

۲. عدالت طبیعی**۲. عدالت طبیعی**

روزی دو کودک در باغی مشغول دزدیدن سیب از درخت‌ها بودند. ناگهان پلیسی سر رسید و آنها فرار کردند. یکی از آنها دستگیر شد، اما دیگری که از راه فرعی فرار می‌کرد تا خود را به خانه‌شان برساند، سر راهش مجبور شد از روی پلی کهنه و فرسوده که روی رودخانه زده بودند، عبور کند، ناگهان پل شکست و به داخل رودخانه افتاد. اکنون نظر شما چیست؟ فکر می‌کنید اگر این کودک سیب نذدیده بود، باز هم به همان صورت از روی آن پل کهنه و فرسوده عبور می‌کرد و به داخل آب می‌افتاد یا نه؟ چرا؟

۳. انتخاب نوع تنبیه**۳. انتخاب نوع تنبیه**

دختر کوچکی در حال توپ بازی در داخل راهروی خانه بود، اما پدر و مادرش بازی در آن جا را ممنوع کرده بودند. ناگهان توپ به گلدانی که در

ص: ۴۸

راهروی خانه بود، برخورد کرد و گلدان افتاد و شکست. والدین چه تنبیهی برای او باید در نظر بگیرند؟

الف) او باید قیمت گلدان را از پول تو جیبی خود بپردازد.

ب) چند سیلی آبدار باید به او بزنند تا دیگر از این کارها نکند.

ج) او را باید از تماشای برنامه کودک تلویزیون محروم کنند.

کودکان در مرحله واقع نگری اخلاقی، معمولاً در پاسخ به داستان اول، کودک اول، مهران را مقصر می دانند و چنین استدلال می کنند که مهران فنجان ها را شکسته، در حالی که شهرزاد فقط یک فنجان شکسته است؛ یعنی ترجیح کمیت بر کیفیت عمل.

در داستان سوم، کودکان در مرحله واقع نگری، معتقدند که اگر کودک در حالت عادی از روی آن پل کهنه و فرسوده می رفت، نمی افتاد، ولی حالا این عاقبت و نتیجه عملش است. پس کودکان به عدالت طبیعی اعتقاد دارند، ولی رابطه علت و معلولی را نمی توانند برقرار کنند.

در داستان چهارم، کودکان در مرحله واقع نگری اخلاقی، معمولاً قسمت (ب) را علامت می زنند؛ زیرا تنبیه کیفری را بر تنبیه جبرانی ترجیح می دهند، اما در پایان این دوره، افراد استقلال اخلاقی می یابند و می توانند استدلال کنند؛ یعنی انگیزه عمل را بر نتایج عینی عمل ترجیح می دهند و بین پدیده ها رابطه علت و معلولی برقرار می سازند و تنبیه جبرانی را بر تنبیه کیفری ترجیح می دهند.

بر مبنای دیدگاه اسلام، حضرت رسول اکرم ۹ ویژگی کودک را در این دوره (عبد) مطرح فرموده اند که به معنای اطاعت است. (۱) حضرت علی ۷ نیز خصوصیت کودک را در این دوره (خادم) عنوان کرده اند. (۲) پیشوایان اسلام،

۱- وَقَالَ النَّبِيُّ ۹: «الْوَلَدُ سَيِّدٌ سَمِعَ سِنِينَ وَ عَبْدٌ سَمِعَ سِنِينَ وَ وَزِيرٌ سَمِعَ سِنِينَ». (طبرسی، ۱۳۹۲: ۲۲۲)

۲- وَ عَنْ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ ۷: «قَالَ يُرْخَى الصَّبِيُّ سَبْعًا وَ يُؤَدَّبُ سَبْعًا وَ يُسْتَخْدَمُ سَبْعًا». (طبرسی، ۱۳۹۲: ۲۲۳)

کودک را در این دوره مطیع و فرمانبردار معرفی می کنند و بر خلاف دوره های دیگر، ویژگی روانی کودک، اطاعت و فرمانبرداری از پدر و مادر است.

بنابراین، حضرت رسول اکرم ۹ در حدیثی این دوره را سال های تأدیب و تربیت نام گذاری کرده (۱) و امام صادق ۷ نیز در حدیثی این دوره را دوره تعلیم مطرح فرموده اند. این دو خصوصیت روانی و تربیتی کودک در این دوره؛ یعنی «تربیت پذیری» و «تعلیم پذیری» اشاره به این دارد که کودک آماده است تا به طور مستقیم، اولاً ارزش ها و ضدارزش ها به او آموزش داده شود و ثانیاً این مفاهیم به تدریج برای او تعیین گردد. در واقع در دوره قبل، آموزش، غیرمستقیم بود و اکنون آموزش مستقیم امکان پذیر است. (۲)

کودک در این سن (شش تا یازده سالگی)، علاوه بر جنبه محسوس رخدادها به عوامل درونی آنها نیز توجه می کند. چنان که درباره خلافکار از لحاظ قصد یا عللی که او را به ارتکاب جرم واداشته است، داوری می کند. کودک بر اثر تماس های مکرر با هم سالان، می تواند انتظارات دیگران را بفهمد و به آنها پاسخ دهد. موضوع برابری و معامله به مثل با دوستان همنشین در او بیدار می شود و این امر از احترام به همدردی و حق شناسی او از کودکان دیگر ناشی می شود. در این موقعیت، کودک معنی عدالت و انصاف را درک و به انگیزه وضع قانون ها و مقررات توجه می کند و می تواند به تغییر و تفسیر آنها بپردازد.

مرحله بعد در این رشد اخلاقی «خودپروی» است که با عملیات انتزاعی از تحول عقلی مقارن است. در این مرحله فرد تصور می کند قانون، قراردادی اما الزامی است که نوعی هماهنگی میان افراد ایجاد می کند. اصول اخلاقی

۱- عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ ۷ قَالَ: «الْغُلَامُ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَيَتَعَلَّمُ الْكِتَابَ سَبْعَ سِنِينَ وَيَتَعَلَّمُ الْحَلَالَ وَالْحَرَامَ سَبْعَ سِنِينَ». (کلینی، ۱۴۰۷: ۴۷/۶)

۲- روان شناسی رشد، صص ۳۰۹-۳۱۵.

ص: ۵۰

درونی شده به تدریج تعمیم می‌یابد. تقید فرد به اصول، ارادی است و بر اساس الزام به اطاعت از قدرت نیست. او فکر می‌کند که کار درست، کاری است که با دستورهای وجدان وی مطابقت دارد.

اخلاق مبتنی بر قاعده که اساس روابط دانش آموزان دوره ابتدایی است، با اخلاق مبتنی بر عادت که مناسب حال کودکان خردسال دوره قبل بود، به کلی تفاوت دارد. اخلاق مبتنی بر قاعده، بر اطاعت از فرمان دیگران مبتنی نیست، بلکه بر قراردادی مؤسس است که همه، آن را پسندیده و پذیرفته‌اند. مقررات آموزشگاهی، به شرط آنکه سادگی لازم را حفظ کنند و نیز همگان اعم از کودکان و بزرگسالان به آنها احترام بگذارند، برای این مرحله از رشد مناسب است. فضایی که در این نوع اخلاق در درجه اول اهمیت قرار دارد، صدق و تعاون و عدالت است. به ویژه عدالت، محور اخلاق شاگرد دبستان است تا آن جا که آموزگاری که عدالت را رعایت نکند، به زودی در نظرشان خوار و خفیف می‌شود.

چنانچه رشد وجدان و اخلاق در کودکان طی دوره سوم کودکی به وجود نیاید و معیارهای درست و نادرست ظاهر نشود، نوجوان و بزرگسال آینده در رابطه با رعایت حدود مسائل اخلاقی دچار مشکل خواهد شد و در مقابل نیز اگر در یادگیری معیارهای اخلاقی شدت عمل به کار رود، با توجه به آنکه در حدود شش تا هفت سالگی، کودک توانایی ابراز احساس گناه را دارد، شخص در برابر بسیاری از کردارها و افکار خود، دچار احساس گناه شدید خواهد شد که ممکن است سبب ظاهر شدن علائم واکنش روانی و بیماری‌های روحی جسمی گردد.

رشد وجدان و اخلاق، به پختگی ادراک فرد و عوامل متعدد دیگری نیازمند است که بر اساس یادگیری قرار دارند. معیارهای اخلاق، احساس گناه و درک

ص: ۵۱

مسئولیت به میزان چشم‌گیری به رفتار محبت‌آمیز والدین بستگی دارد. در به وجود آوردن این کیفیت، دو عامل مهم دخالت دارند که عبارتند از: همانندسازی با والدین و ترس از دست دادن محبت و توجه آنان. اگر والدین به فرزند خویش توجه، محبت و لطف کنند و او را تشویق نمایند، کودک نیز با آنها همانندسازی می‌کند، معیارهای والدین را به عنوان اصول اخلاقی خویش می‌پذیرد. این فرآیند را درون‌فکنی می‌خوانند. از این رو، تخطی از آنها در او اضطراب، ترس و گناه ایجاد خواهد کرد. به همین صورت اگر والدین کودک را تشویق کنند، تخلف از معیارهای والدین در او این ترس را به وجود می‌آورد که محبت پدر و مادر خود را از دست خواهد داد. بنابراین، برای کاهش این ترس از فرمان‌ها و خواسته‌های آنان پیروی می‌کند.

بر اساس آن چه مطرح شد، معیارهای اخلاقی والدین باید از طریق درون‌فکنی به صورت جزئی از شخصیت کودک درآید؛ زیرا در این صورت کودک به مسائل اخلاقی، توجه و در بین والدین خود احساس مسئولیت می‌کند، اما اگر فرآیند درون‌فکنی انجام نگیرد، وجدان قوی در او پدیدار نمی‌شود و تنها در حضور والدین خود به معیارها و مقررات اخلاقی توجه می‌کند. سرانجام این روش به رشد اخلاق و وجدان و آن چه فروید، فراخود نامیده است، منتهی می‌شود. ضعف، قوت، انعطاف‌پذیری، سختی و دیگر ویژگی‌های فراخود کودک به یادگیری او که مهم‌ترین سهمش متعلق به والدین است، بستگی دارد. هنگامی تربیت وجدان و تولید ایمان در کودک ممکن است که همه مربیان و معلمان، وجدان سالم و ایمان قوی داشته باشند و در فعالیت‌های درسی خود همواره به تربیت این نیروی قوی بپردازند. اگر بخواهیم کودکان ما دارای وجدان پاک یا قوی‌ترین عامل مهارکننده رفتار باشند، باید حقایق دینی و اخلاقی را در عمل و با سرمشق خوب بودن به

ص: ۵۲

آنان تعلیم دهیم، وگرنه فقط دادن معلومات، سبب مهار رفتار ناپسندیده نمی شود. اشتباه است که مسائل اخلاقی، خود، درس مستقل بوده، ساعت مخصوصی داشته باشد، بلکه هر درس باید با عمل آغاز شود و با عمل پایان یابد. تا اثر مطلوب را به جا گذارد، فقط تلقین مفاهیم دینی و اخلاقی، فرد را دین دار بار نمی آورد، بلکه او را با یک سری معارف دینی آشنا می کند. (۱)

۶. رشد شناختی

۶. رشد شناختی

شناخت به فعالیت های ذهنی گفته می شود که در اکتساب، پردازش، سازمان بندی و استفاده از دانش دخالت دارد. از لحاظ شناختی در این دوره، تحولی در کودکان به وجود می آید. کودک به توانایی هایی دست می یابد که تا قبل از این دوره فاقد آنها بوده است و به دلیل دست یابی به این توانایی ها از لحاظ شناختی، شش سالگی را در اغلب کشورها، سن ورود به مدرسه تعیین کرده اند.

کودکان در این سن به تدریج می فهمند تمام تغییر شکل های ظاهری با تغییر مقدار و اندازه همراه نیستند، بلکه جنبه های مختلف یک موقعیت را به هم ارتباط می دهند، در حالی که تا قبل از این سن، توانایی چنین کاری را نداشتند؛ یعنی نگهداری ذهنی نداشته اند.

کودک از لحاظ رشد شناختی در هفت تا دوازده سالگی در دوره عملیات عینی است. ویژگی های این دوره عبارتند از: هوش تجسمی یا تصویری، تفکر استقرایی، بازگشت پذیری، نگهداری ذهنی و طبقه بندی و ردیف کردن. (۲)

کودکان در این دوره، از نظر احساسات و عواطف، بیشتر به بزرگ سالان شباهت دارند، ولی در تفکراتشان با آنها خیلی متفاوت هستند. به عبارت دیگر، کودکان در این دوره از نظر شناختی برای بزرگ سالان ناشناخته اند. (۳)

۱- آموزش مفاهیم دینی همگام با روان شناسی رشد، ص ۵۴.

۲- روان شناسی رشد (۱) با تأکید بر بهداشت روانی، ص ۲۵۹.

۳- روان شناسی رشد، ص ۲۹۵.

ص: ۵۳

کودک به واسطه تکرار تجربه، ارتباط مستقیم با محیط طبیعی و اجتماعی، فعل و انفعال با آن دو محیط و ارتباط دادن با لغات آنها، می‌تواند با مفاهیم و معانی اشیا آشنا شود. بدین معنا که مفاهیم از صورت تجربه حسی به مفاهیم رمزی تغییر می‌یابد و کودک می‌تواند بدون مشاهده اشیا، آنها را با نام و خصوصیاتشان بشناسد. (۱)

کودک ابتدا فواید و کارهای اشیا مختلف را می‌فهمد، سپس به نوع و جنس آنها پی می‌برد. بدین سبب کودک قبل از دوازده سالگی نمی‌تواند مفاهیم انتزاعی یا مجرد از قبیل عدالت، فضیلت و خیر را بفهمد. (۲)

۷. رشد اجتماعی

اجتماعی شدن، یعنی تلفیق فرد با جامعه. به عبارت دیگر، اجتماعی شدن به معنی توحید اجتماعی کودک در جریان تحول است. شناخت اجتماعی به ادراک، تفکر و استدلال دوباره انسان‌ها و روابط انسانی گفته می‌شود. تفکر اجتماعی کودکان از جهات مختلف رشد می‌یابد که این جهات عبارتند از:

۱. از سطح به عمق، یعنی از توجه به ظواهر تا در نظر گرفتن خصوصیات پایدارتر. مثلاً در نظر گرفتن جذابیت دوستان تا قضاوت درباره انگیزه‌های شخصی؛

۲. از ساده اندیشی تا تفکر پیچیده، یعنی از تمرکز بر یک جنبه موضوع یا مسئله تا در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف به طور همزمان؛

۳. از خشک اندیشی تا انعطاف پذیری، یعنی از توجه به خود و وضعیت فعلی تا توجه به رفاه دیگران و آینده؛

۴. از تفکر عینی به تفکر انتزاعی؛

۱- آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد، ص ۳۴.

۲- سیروس عظیمی، روان‌شناسی کودک، ص ۲۰۸.

ص: ۵۴

۵. از افکار پراکنده و گاهی بی ثبات به افکار منسجم و سازمان یافته.

کودک ابتدا خودمیان بین است؛ یعنی نمی تواند بین تفسیر خود از واقعه ای، با آنچه واقعی و درست به نظر می رسد، تمایز قائل شود. این خصوصیت طی مراحل تغییر پیدا می کند که به آن نقش گزاری اجتماعی می گویند:

۱. نقش گزاری اجتماعی و اطلاعاتی (۶ تا ۸ سالگی): کودکان می دانند با دیگران دیدگاه متفاوتی دارند.

۲. آگاهی از افکار و احساسات دیگران (۸ تا ۱۰ سالگی): در این مرحله کودکان تشخیص می دهند هر فردی، از افکار و احساسات دیگران باخبر است. آنان نه تنها می دانند دیگری دیدگاه متفاوتی دارد، بلکه می دانند فرد دیگری ممکن است از دیدگاه کودک باخبر شود.

۳. نقش گزاری متقابل (۱۰ تا ۱۲ سالگی): کودکان می توانند کنش متقابل بین دو نفر را از دیدگاه نفر سوم یا ناظری ببینند.

از سوی دیگر، بازی در رشد اجتماعی کودک نقش اساسی دارد. کودک در بازی ها، شخصیت خود را آن طور که هست و همچنین استعداد همکاری با دیگران را نشان می دهد. کودکان در بازی ها، رقابت، همکاری درست، بردباری، اعتماد به نفس، احترام به حقوق دیگران، نظم، دقت، فداکاری، اطاعت از قانون و دیگر صفات اجتماعی را یاد می گیرند. (۱)

گرایش به گروه هم سال در این دوره به شدت افزایش می یابد و دوستی ها به صورت گروهی است. کودک از طریق ارتباط با دوستان، علاوه بر کسب رضایت و تسلی خاطر، به امکانات خود و انتظارات دیگران پی می برد و روش های همکاری و آمیزش با اطرافیان و حل مسئله را فرا می گیرد.

۱- روان شناسی رشد کاربردی: روان شناسی کودک و نوجوان، ص ۱۵۲.

ص: ۵۵

همچنین گروه هم سالان مهارت های اجتماعی مهمی را به کودکان می آموزد که بزرگ سالان به هیچ وجه نمی توانند این مهارت ها را به کودکان بیاموزند. کنش متقابل با هم سالان، چگونگی کنار آمدن با دشمنی و خصومت و نحوه برقراری ارتباط با رهبر گروه از جمله کنش هایی است که در گروه آموخته می شوند. گروه، زمینه های استقلال کودک را از بزرگ سالان فراهم می کند، گروه برای کودک اثر درمانی دارد، یاد می گیرد چگونه بر مشکلات شخصی و اضطراب غلبه کند، گروه، پذیرش مسئولیت و انجام دادن آن را به کودکان یاد می دهد، صداقت و وفاداری به دیگران از طریق گروه آموخته می شود، گروه به کودکان یاد می دهد که چگونه رفتار اجتماعی مطلوب داشته باشند.

از سوی دیگر، خانواده در اجتماعی شدن کودک نقش به سزایی دارد. کودک در ابتدای تولد ارتباط تنگاتنگی با مادر دارد. از او متأثر می شود، سپس این ارتباط گسترش می یابد و با پدر و دیگر اعضای خانواده نیز برقرار می گردد و هسته اولیه اجتماعی شدن کودک را به وجود می آورد. روابط بین کودکان، والدین و دیگر اعضای خانواده را می توان به عنوان نظام یا شبکه ای از بخش هایی دانست که در کنش متقابل با یکدیگرند. نظام خانواده در مجموعه ای از نظام های بزرگ تر مانند محله و جامعه قرار گرفته است. (۱)

در این جا لازم است به وضعیت الگوپذیری در کودکان بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا (۲) نیز اشاره کنیم. وی چهار عامل مؤثر در یادگیری مشاهده ای را مطرح کرده است.

۱. توجه (توجه فعال کودکان): برای اینکه کودک کارهای الگو را فرا بگیرد، باید به آنها توجه کند. بنابراین، الگو باید از نظر کودک، روشن و

۱- روان شناسی رشد کاربردی: روان شناسی کودک و نوجوان، صص ۱۵۱ ۱۵۶.

۲- Alber Bandura.

ص: ۵۶

مشخص باشد و پیچیدگی آنها باید هم تراز با ذهن و سن کودک باشد. کودک باید توان درک رفتارها و کارهای الگو را داشته باشد تا به آن توجه کند.

۲. نگهداری: هر کودک با استفاده از مهارت های فنی و تجارب گذشته اش کارهای الگو را تعبیر و تفسیر می کند. هر کس ممکن است به شیوه ای خاص به اطلاعات، نظام ببخشد. گاه ممکن است به تعبیر و تفسیر متفاوت برسد و رفتارهای الگو را به صورتی که دیده است، تقلید نکند. احياناً کودک عملی را که اکنون می بیند، روزها یا هفته های بعد آشکار می کند. از این رو، اندازه گیری تأثیر این نوع یادگیری که گاهی به تعویق می افتد، چندان آسان نیست.

۳. تولید: کودک باید از نظر فیزیکی بتواند کارهای الگو را انجام دهد و برای انجام دادن آنها امکانات داشته باشد مانند دوچرخه سواری. وقتی خودش کارهای الگو را تکرار کند، نتیجه آن برای او مهم است.

۴. انگیزه (نتیجه عمل): کارهای آموخته شده به چه نتایجی منجر می شود؟ آیا جامعه آنها را تقویت می کند یا تنبیه می نماید؟ به هر صورت کودک آموخته است، ولی در عمل، نتایج آن را بررسی می کند.

در عین حال، کودکان بیشتر از الگوهای تقلید می کنند که دارای ویژگی های زیر باشد:

جذابیت داشته باشد؛

رابطه ای گرم داشته باشد؛

قدرتمند باشد، به ویژه بتواند پاداش و تنبیه را اعمال کند؛

از نظر جنسی شباهت به مشاهده گر داشته باشد؛

صاحب مقام اجتماعی باشد؛

با ارزش های موجود در جامعه هماهنگ باشد. (۱)

ص: ۵۷

در این دوره، در میان کودکان استفاده از رادیو کمتر از تلویزیون شایع است؛ اگرچه کودکان به شنیدن برخی از برنامه های رادیو نیز علاقه دارند. تلویزیون در این دوره علاوه بر نقش تفریحی و سرگرم کننده، در تربیت اجتماعی کودکان الگوی مهمی به شمار می آید. کودکان در این دوره نه تنها به برنامه های مخصوص خود در تلویزیون، بلکه به برنامه های بزرگ سالان نیز علاقه مندند. در این دوره رفتن به سینما نیز از سرگرمی های مورد توجه کودکان است. آنها از فیلم های سینمایی کارتونی، ماجراجویانه و فیلم های مربوط به حیوانات لذت فراوان می برند؛ هر چه کودک بزرگ تر می شود، برنامه های تلویزیون برای او جذابیت کمتری پیدا می کند؛ زیرا اولاً برنامه های کودک تلویزیون، بیشتر مربوط به کودکان قبل از دبستان است و برنامه های متناسب با این دوره سنی کمتر در آن یافت می شود؛ دوم، در این دوره، تکالیف بیشتری به عهده کودک است که باید در محیط خانه و مدرسه انجام دهد. به علاوه، تمایل بیش از اندازه به فعالیت های گروهی با هم سالان که با افزایش سن به آن افزوده می شود، کمتر فرصت تماشای تلویزیون را به آنها می دهد. (۱)

برای تشویق رفتار جامعه پسند در فرزندان، روش های گوناگونی وجود دارد که از این قرارند:

۱. سرمشق دهی و مشاهده: اگر والدین بخواهند فرزندانشان را به نحوی اجتماعی کنند که به سطوح بالای نوع دوستی برسند نه تنها باید سعی کنند اصول نوع دوستی را به فرزندانشان تلقین کنند، بلکه باید در تعامل های روزمره نیز نوع دوستی را رواج دهند.
۲. استدلال: اگر مراقبت کنندگان به هنگام منضبط کردن فرزندانشان برای آنها دلیل و برهان بیاورند یعنی عواقب بدرفتاریشان را به آنان گوشزد کنند به احتمال زیاد کودکان در برابر ناراحتی دیگران واکنش های جامعه پسند نشان

ص: ۵۸

می دهند. در مطالعات مربوط به کودکان دبستانی، والدین به پرسش نامه هایی در مورد روش های انضباطی خود پاسخ دادند. علاوه بر این، برای ارزیابی گرایش های جامعه پسند کودکان از روش های انضباطی جامعه سنجی استفاده شد. معلوم شد بین روش استدلالی والدین و ملاحظه کار و سودمند بودن کودکان ارتباط وجود دارد. برعکس، روش های اقتدارمناشه و مهار کودک با اعمال قدرت یا توسل به زور مانند تنبیه بدنی، محروم کردن کودک از امتیازها و تهدید او به نتایج اجتماعی منفی منجر شد و در ضمن، بی اعتنایی به حقوق دیگران، خست به هنگام هدیه دادن و ارزش های خودمدارانه را به دنبال داشت. الگوی انضباطی که بیشتر احتمال دارد رفتار جامعه پسند را افزایش دهد، شامل استفاده پی در پی از استدلال و کمتر متوسل شدن به قدرت است.

۳. آموزش مستقیم: والدین غالباً برای فرزندان خود در مورد ارزش رفتار جامعه پسند توضیح می دهند و بر طبق بعضی از تحقیقات حرف زدن برای کودکان درباره مسائل اخلاقی نتایج مثبتی دربردارد.

۴. مسئولیت دادن به کودک: کودکانی که از آنها خواسته می شود در انجام دادن امور خانه، نگهداری از خواهران و برادران یا کمک در امور مالی خانه مسئولیت بپذیرند، بیش از کودکان دیگر واکنش های جامعه پسند از خود نشان می دهند. کودکانی که در فرهنگ هایی پرورش می یابند که به طور مرتب به آنان مسئولیت هایی داده می شود، رفتارشان جامعه پسندانه تر از کودکانی است که در فرهنگشان به آنان مسئولیتی داده نمی شود.

به طور خلاصه، رشد نوع دوستی و دیگر رفتارهای جامعه پسندانه به فرآیندهای عمده اجتماعی شدن در خانواده مانند همانندسازی، سرمشق گیری و تقلید، توضیح دادن، واگذار کردن مسئولیت و موعظه اخلاقی بستگی دارد. هریک از این فرآیندها آثار دیگر فرآیندها را بیشتر می کنند. (۱)

۱- پاول هنری ماسن و دیگران، رشد و شخصیت کودک، ترجمه: مهشید یاسایی، صص ۵۱۵-۵۱۸.

ص: ۵۹

فصل سوم: روان شناسی رسانه با تأکید بر کودک

اشاره

فصل سوم: روان شناسی رسانه با تأکید بر کودک

ص: ۶۱

پس آیا سزاوار است که ما از روی بی‌قیدی اجازه دهیم کودکانمان هر افسانه‌ای را از هر گوینده‌ای که تصادفاً پیدا شود، بشنوند و بدین سان افکاری را به خاطر خود راه دهند که اکثر آنها با آنچه می‌خواهیم در بزرگی مورد اعتقاد آنان باشد، منافات دارد؟

(افلاطون، ۱۳۵۳: کتاب دوم)

درآمد

درآمد

از آن جا که موضوع این پژوهش «رسانه ملی و شیوه‌های انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی در سطح شناختی کودکان» است، باید از یک سو درباره کودک و از سوی دیگر درباره رسانه، شناخت کافی حاصل شود. در فصل گذشته، روان‌شناسی کودک در هفت تا دوازده سالگی از زوایای رشد جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی بررسی شد. در این فصل، ضلع دوم مثلث این پژوهش؛ یعنی «رسانه»، از چشم‌انداز علم روان‌شناسی بررسی می‌شود تا درباره دو ضلع دیگر این پژوهش یعنی کودک و رسانه، اطلاعات کافی حاصل شود. هدف از این دو فصل، به دست دادن نظریات مطلوب برای درک مفهومی بحث‌های بعدی است. در این فصل سعی خواهد شد تنها به موضوعاتی از روان‌شناسی رسانه بپردازیم که با کودک و این پژوهش ارتباط تنگاتنگ دارد.

روان شناسی رسانه

روان شناسی رسانه

روان شناسی رسانه یکی از شاخه های روان شناسی است که به مطالعه علمی آثار تعاملی میان انسان و رسانه می پردازد و افزون بر مطالعه مناسبات میان انسان و رسانه، به دنبال فهم رفتار ارتباطی او در گستره رفتارهای فردی و اجتماعی است. در یک تحلیل روان شناختی از رسانه، می توان آن را یکی از عوامل و محرک هایی به شمار آورد که آثار خود را از راه نفوذ بر باورها، نگرش ها و رفتار بر جای می گذارد و از سوی دیگر، گرایش ها و دغدغه های مخاطب نیز در چگونگی به کارگیری و استفاده از رسانه کارسازی می کنند. (۱) برای مثال، درک مرگ در تفکر کودک و تماشای فیلم و صحنه هایی که مرگ را به نمایش می گذارد، در نظر بگیرد. نزد پژوهشگران حوزه رسانه و به ویژه برنامه سازان، بررسی فرآیندهای شناختی و مراحل تحول آنها اهمیت می یابد؛ زیرا مایلند بدانند فهم کودک ۴ ساله که پدر خود را از دست می دهد، چگونه است و چه تفاوتی با فهم کودک ۷ ساله یا نوجوان ۱۵ ساله دارد. هرگونه تفاوت در این زمینه به این معناست که برای هر گروه سنی برنامه متفاوتی باید تهیه شود تا به درک آنان از برنامه کمک کند. از سوی دیگر، محقق رسانه می خواهد بداند برنامه ای که هدفش آموزش و ترویج رفتارهای جامعه پسند بوده، آیا توانسته است پیام خود را متناسب با ظرفیت شناختی مخاطب خردسال تنظیم کند.

برای روشن شدن این موضوع، بهتر است در زمینه رشد اخلاقی، از پیازه مثالی نقل کنیم. چنان که در فصل گذشته بحث شد، کودکان دو مرحله درک اخلاقی را پشت سر می گذارند: مرحله اول، اصول اخلاقی «دگر مختار» است که از ۵ تا ۱۰ سالگی ادامه می یابد و دوم، مرحله «خود مختار» است که از حدود ۱۰

۱- محمدعلی حکیم آرا، روان شناسی رسانه با تأکید بر تلویزیون کودک و نوجوان، ص ۴.

سالگی به بعد رخ می دهد. مفهوم دگر مختار به معنی «زیر نفوذ دیگران بودن» است. کودکان در این مرحله تصور می کنند مقررات را صاحبان قدرت (خداوند، والدین و معلمان) وضع می کنند. همین طور قوانین، وجود دائمی دارند و تغییرناپذیرند و باید از آنها پیروی کرد. افزون بر این، همچنان که در فصل گذشته آمد، هنگام قضاوت در مورد درست یا نادرست بودن عمل، بر پی آمدهای آن تأکید می کنند. نکته مهم در این جا این است که وقتی از کودک ۶ یا ۷ ساله پرسیده شود کدام کودک خلاف کارتر است احمد که خواست به مادرش برای چیدن میز شام کمک کند، تصادفاً دستش به سینی خورد و افتاد و ۱۵ لیوان شکست یا رامین که هنگام دزدی مقداری مربا، یک لیوان را شکست او (یعنی کودک ۶ یا ۷ ساله) احمد را خلاف کارتر می داند. به اعتقاد پیازه، کودکان تا حدود ۱۰ سالگی، وقتی وارد مرحله خودمختار شوند، خواهند توانست نه فقط از روی پی آمدها، بلکه از روی مقاصد و نیت ها، رفتار را ارزیابی کنند. کودکان در این سن، رامین را خطا کار می نامند. اکنون برنامه سازی را تصور کنید که در نمایشی که برای کودکان ۶ و ۷ ساله ساخته است، رامین (دزد مربا) را پسر بد و خطا کار معرفی می کند. آیا مخاطبان خردسال ۶ و ۷ ساله او، درک درستی از منظور برنامه و هدف های تربیتی آن خواهند داشت؟ از این رو، برنامه سازی، به ویژه برای کودک، مستلزم رعایت نکات دقیق و ریزی است که آگاهی از آن دست کم نیازمند مشاوره با روان شناسانی از حوزه کودک است. متأسفانه ناآشنایی اغلب برنامه سازان با روان شناسی تحولی (روان شناسی رشد) سبب شده است برنامه های مناسبی که از غنای لازم برخوردار باشد، ساخته نشود یا اساساً دسته ای از مخاطبان خردسال فراموش و نادیده گرفته شوند؛ زیرا کسانی که با روان شناسی کودک آشنایی ندارند، معمولاً کودکان را شبیه هم می بینند. (۱)

۱- محمدعلی حکیم آرا، روان شناسی رسانه با تأکید بر تلویزیون کودک و نوجوان، ص ۱۶.

تلویزیون و کودک

تلویزیون و کودک

به اعتقاد متخصصان و روان شناسان کودک، تلویزیون مثل پرستار بچه، ولی از نوع الکترونیکی است که بر زندگی و روحیات کودک تأثیر بسیاری دارد و همان طور که والدین در انتخاب پرستار کودک، دقت و حساسیت خاصی به خرج می دهند، باید در انتخاب نوع برنامه هایی که یک کودک می بیند نیز دقت و حساسیت لازم را داشته باشند.

امروزه با وجود نظریات کارشناسان و صاحب نظران مبنی بر تأثیر منفی تلویزیون بر رفتار کودکان، عده ای تأثیر تلویزیون بر رفتار کودکان را مثبت ارزیابی می کنند. تأثیر تلویزیون بر کودکان به نوع و چگونگی برنامه هایی که تماشا می کنند، بستگی دارد. هدف از تولید برخی برنامه ها، آموزش و اطلاع رسانی است، در حالی که بعضی دیگر از برنامه ها فقط برای سرگرم کردن بیننده تولید می شوند. برنامه های سرگرم کننده می توانند برای بیننده، مهیج باشند و شعور او را در زمینه جنبه های خاصی از زندگی پرورش دهند و بر عقاید و ارزش های او اثر بگذارند.

کودکان از تماشای تلویزیون لذت می برند و مایلند بیشتر وقت خود را صرف تماشای برنامه های این جعبه جادویی کنند. این عامل سبب می شود تا خواسته و ناخواسته، رفتارشان تحت تأثیر قرار گیرد.

بنابراین، برای تولید برنامه های مخصوص کودکان، باید تابع اصول و ضوابط خاصی بود تا این رسانه بیش از آنکه تأثیر منفی دربرداشته باشد، بر رفتار کودکان آثار مثبت بر جای بگذارد.

کودکان از طریق برنامه های تلویزیونی، می توانند بسیاری از مسائل اجتماعی، اخلاقی، دینی و انقلابی را بیاموزند و در خود تقویت کنند و این میسر

نمی‌گردد، مگر آنکه تولید کنندگان برنامه‌های تلویزیونی با شناخت و درک کامل نیازهای روحی و روانی کودکان، به ساخت برنامه‌پردازند. همچنین اطلاعات خود را درباره روان‌شناسی رسانه و کودک افزایش دهند تا برنامه‌هایی تولید کنند که مورد توجه کودکان قرار گیرد و به جامعه پذیری آنان منجر شود.

آموزش ارزش‌ها به کودکان مستلزم استفاده از شیوه‌های مفید و مناسبی است که باید با احتیاط و حساسیت بیشتری با آنها برخورد شود. نکته‌ای که در اینجا باید به آن اشاره کرد و روان‌شناسان نیز به آن توجه دارند، این است که کودک، هنگام تماشای تلویزیون، خود را در قالب شخصیت‌های تلویزیونی می‌گنجاند و سعی می‌کند اعمال و رفتار شخصیت‌های مورد علاقه‌اش را تقلید کند. این عمل، سبب می‌شود کودک از پیام‌های منفی و مثبت برنامه‌های تلویزیونی تأثیر بپذیرد.

ماهیت تماشای تلویزیون در بین کودکان

ماهیت تماشای تلویزیون در بین کودکان

تلویزیون، یکی از وسایل و لوازم خانگی است که دست‌کم در هر خانه، وجود دارد. از این رو، کودکان در خانه‌ای به دنیا می‌آیند که در آن یک تلویزیون وجود دارد. با این توصیف، این پرسش مطرح می‌شود که کودکان در چه سنی، شروع به تماشای تلویزیون می‌کنند؟

در این زمینه، منابع مختلف مطالب گوناگونی را گزارش داده و حدود ۲ تا ۳ سالگی را دوره آغاز تماشای منظم و پیگیر تلویزیون مطرح کرده‌اند. ویلبر شرام (۱) و همکارانش، این زمان را بر پایه نظر والدین، دو سال و هشت ماهگی تعیین کرده بودند. برخی ۲ سالگی را آغاز تماشای تلویزیون اعلام کردند، اما در نتیجه یک مطالعه سازمان یافته و نظام‌دار، دو سال و شش ماهگی زمان آغاز تماشای کودکان تعیین شده است. (۲)

۱- Wilbur Schramm.

۲- بری گونتر و جیل مک آلر، کودک و تلویزیون، ترجمه: نصرت فتی، صص ۲۳ و ۲۴.

بر اساس پژوهشی، میزان تماشا در میان افراد ۴ تا ۱۱ ساله در دهه پایانی قرن بیستم، روند افزایشی داشته و متوسط آن میان ۵/۲ تا ۳ ساعت در روز است. (۱)

در پاسخ به این سؤال که چه مواقعی کودکان پای تلویزیون می‌نشینند؟ تحقیقات نشان می‌دهد هر کشوری آمار و ارقام مربوط به خود را دارد که کم و بیش شبیه هم هستند. آمار و ارقام صنایع پخش تلویزیون در بریتانیا برای سال ۱۹۹۵ نشان می‌دهد که کودکان ۴ تا ۱۵ ساله این موقعیت را دارند که در تمام طول روز پای تماشای تلویزیون بنشینند. ساعت اوج تماشا، دو بار است، یکی صبحگاه و دیگری در میانه شب. اوج صبحگاهی آن یک یا دو ساعت طول می‌کشد و در روزهای پایانی هفته افزایش می‌یابد. ساعت اوج واقعی تماشا در بین کودکان، از ۵ عصر تا ۹ شب است و پس از ساعت ۹ به شدت افت می‌کند، ولی در روزهای تعطیل تا ۱۱ شب هم ادامه دارد.

در پاسخ به این پرسش که کودکان چه برنامه‌هایی را می‌بینند؟ تحقیقات نشان داده است که تقریباً کودکان همه گونه برنامه می‌بینند، اما آنچه برای آنان دوست داشتنی تر است، برنامه‌های کم‌دی و سرگرمی‌های دلنشین و آرامش بخش است. در این بین پسرها بیشتر به فیلم‌های ماجراجویی و برنامه‌های ورزشی، اما دخترها بیشتر به سریال‌های خانوادگی علاقه مندند. (۲)

بعضی از جنبه‌های برنامه‌های تلویزیون، توجه کودکان را به خود جلب می‌کند. از جمله شوخی، حرکت بازیگران، جلوه‌های صوتی و تغییرات صوتی، صدای بچه‌ها و زنان و کارتون. از آن سو، صدای مردانه، گفت و گوهای پیچیده، عکس حیوانات زنده و مکث‌های طولانی در برنامه‌های تلویزیون

۱- بری گونتر و جیل مک آلر، کودک و تلویزیون، ترجمه: نصرت فتی، صص ۲۳ و ۲۴.

۲- بری گونتر و جیل مک آلر، کودک و تلویزیون، ترجمه: نصرت فتی، ۲۴، ۲۸.

ص: ۶۷

باعث سلب علاقه کودکان می شود. کودکان به برنامه های غیرخوشونت آمیز مثل کمدی، کارتون و جنبه های دیگر پرجاذبه، علاقه بیشتری دارند.

کودک و تلویزیون

کودک و تلویزیون

هیچ فرد آگاهی نمی تواند بگوید تلویزیون برای کودکان صرفاً بد یا خوب است. برای برخی کودکان، در بعضی وضعیت ها، تعدادی از برنامه های تلویزیونی زیان بخش است. برای دیگر کودکان در همان وضعیت یا برای همان کودکان در وضعیتی دیگر، تلویزیون می تواند سودمند باشد. برای بیشتر کودکان، در بیشتر شرایط، بیشتر برنامه های تلویزیونی زیان یا سود خاصی ندارد. در رابطه بین تلویزیون و کودکان، کودکان نسبت به تلویزیون فعال تر محسوب می شوند. آنها هستند که از تلویزیون استفاده می کنند، نه اینکه تلویزیون از آنها بهره مند می شود. در بین این دو تصویر مورد نظر از موقعیت، یعنی تصویر کودکانی که به عنوان قربانیان در معرض حمله های تلویزیون قرار دارند و تصویر تلویزیون به عنوان یک تالار غذا، بزرگ و نورانی که کودکان هرچه را در هر زمان بخواهند از آن برمی گزینند، تصویر دوم از دقت تقریباً بیشتری برخوردار است. (۱)

نیازهای اصلی را که کودک برای آنها به تلویزیون رو می کند، با دو عنوان تجارب خیال پردازانه و واقع گرایانه تعریف کردیم و گفتیم عمده نیازی که تلویزیون برآورده می کند، نیازهای خیال پردازانه است. به زبان دیگر، نقش عمده ای که تلویزیون در زندگی کودکان به جا می گذارد، برانگیختن آنها به جست و جوی خیال و رفتار خیال پردازانه است. (۲)

۱- ویلبر شرام و دیگران، تلویزیون در زندگی کودکان ما، ترجمه: محمود حقیقت کاشانی، ص ۲.

۲- ویلبر شرام و دیگران، تلویزیون در زندگی کودکان ما، ترجمه: محمود حقیقت کاشانی، ص ۱۱۵.

ص: ۶۸

کودکان مانند بزرگ سالان، درباره برنامه های تلویزیون دست به انتخاب می زنند؛ زیرا آنان نیز علایق و بیزاری هایی دارند و برنامه هایی را تماشا می کنند که به آنها علاقه دارند.

ویلبر شرام و همکارانش سه نوع استفاده اصلی کودکان را از تلویزیون شرح دادند. نخستین مورد، به لذت مثبتی اشاره می کند که در نتیجه سرگرمی ایجاد می شود. تلویزیون، دنیایی خیالی عرضه می کند که کودک می تواند از مشکلات و خستگی های زندگی واقعی رهایی یابد. دومین بهره از تلویزیون، استفاده اطلاعاتی مثلاً چگونگی پوشش، رفتار و غیره بود. سوم اینکه او «سودمندی اجتماعی» را به عنوان یکی از نقش های اصلی شناسایی کرد.

دلایل خاصی که کودکان برای تماشای تلویزیون ابراز می کنند، با نوع برنامه هایی که تماشا می کنند و تفکر آنها درباره آن برنامه ها، مرتبط است. (۱)

اصول خاصی درباره پیوند بین کودکان و تلویزیون وجود دارد که باید آنها را در ذهن پیورانیم. اصل اول، اهمیت طرز تفکری است که کودک به هنگام تماشای تلویزیون دارد. اصل دوم، جریان ثابت بین موارد تحلیل پذیر، درخور تعریف، قابل یادآوری و پیام فرعی، لحن و موارد نیمه بازشناسی شده است. تمام جنبه های وضعیت تماشا به طور دائم یکدیگر را باخبر می سازند؛ حالت روحی و تصاویر، شیوه کلامی و پیام، محتوا به عنوان الگوی اولیه و توصیف، آگاهی انتقادی و ادراک نیمه هشیار. (۲)

تماشای تلویزیون به منظور یادگیری

تماشای تلویزیون به منظور یادگیری

پی رنگ ها و شخصیت سازی های دراماتیک تلویزیون، می تواند درباره این موارد باشد که چگونه باید با مردم دیگر برخورد کرد، مشکلات و

۱- کودک و تلویزیون، ص ۴۱.

۲- سدريک کالینگفورد، کودکان و تلویزیون، ترجمه: وازگن سرکیسیان، ص ۲۴۴.

درگیری های شخصی یا خانوادگی را حل کرد، دوستی ها را بنا نهاد و بر مردم تأثیر گذاشت و در زندگی موفق بود. به بیان دیگر، یادگیری از طریق تلویزیون نه تنها علم شخص را درباره آنچه در جهان می گذرد؛ یعنی امور سیاسی، اقتصادی، صنعتی و خارجی بالا می برد، بلکه تلویزیون منبع اصلی آموزش های اجتماعی نیز است.

کودکان ممکن است از طریق تلویزیون درباره خود، زندگی، چگونگی رفتار در وضعیت های گوناگون، چگونگی برخورد با مشکلات خانوادگی و شخصی و نظایر آن، چیزهای زیادی بیاموزند.^(۱)

تحقیقات نشان می دهد محتوای برنامه تلویزیونی می تواند بر اطلاعات، نگرش ها و رفتارهای کودکان اثر بگذارد. البته واقعیت این است که تأثیر بر انواع خاصی از محتوا محدود نمی شود و محتواهای مثبت و منفی مؤثر است؛ محتواهایی با هدف اولیه آگاه ساختن، تعلیم دادن، تشویق یا سرگرم کردن مؤثرند. همچنین محتوا با بازیگر زنده، نقاشی متحرک، تمثیلی و محتوای جدی مؤثر است. تمام برنامه هایی که هدفشان ایجاد، تشدید یا تغییر اطلاعات، باورها، مهارت ها، احساس ها، نگرش ها و رفتارها هستند، همگی مؤثرند.^(۲)

نکته مهم درباره تأثیر تلویزیون بر کودک این است که همواره تلویزیون وارد الگوی تأثیری می شود که از قبل موجود بوده است. در عمل و در مقایسه با آثار محیط خانه، گروه هم سالان، مدرسه، مسجد و به طور کلی فرهنگ، تلویزیون کمتر اثرگذار است. به ندرت موقعیتی پیش می آید که بتوانیم به رفتاری از کودک اشاره کنیم که صرفاً ناشی از تلویزیون است،

۱- کودک و تلویزیون، ص ۴۳.

۲- امه دُور، تلویزیون و کودکان، ترجمه: علی رستمی، ص ۱۰۲.

تلویزیون در بروز آن رفتار سهیم است یا در آن، نقش واسطه را دارد یا به آن، شکلی مشخص می دهد. (۱)

همدلی کودکان و رسانه

همدلی (۲) کودکان و رسانه

تلویزیون رسانه ای است که کارکرد آن را می توان به عنوان منبع غنی و سرشار از دانش و اطلاعات برای کودک تعریف کرد. تلویزیون در قالب اشکال مختلفی از برنامه ها می تواند نشان دهد تنوع نژادی می تواند سبب غنای فرهنگی در هر جامعه محسوب شود. همین طور می تواند نقش های اجتماعی جامعه پسند مانند دستگیری از بینوایان و کمک به ستمدیدگان و نیز فرصت های اجتماعی را به نمایش گذارد که ممکن است در دسترس جوانانی از هر جنس و نژادی باشد. تلویزیون می تواند تصاویری از همکاری، همزیستی و نیز شیوه های حل غیرپرخاشگرانه تعارض های اجتماعی را به نمایش گذارد. البته این بدین معنی نیست که تلویزیون باید فقط موضوع ها و جریان های هم سو و هماهنگ با آرمان های اجتماعی را به تصویر بکشد، بلکه بحث بر این است که تلویزیون می تواند در وسعت بخشیدن به افق افکار و دیدگاه های کودکان، نقش مهمی ایفا کند. بنابراین، سیاست های عمومی جامعه باید استعداد و ظرفیت های این رسانه را درک و آن را تشویق و از آن حمایت کند.

در این میان، نکته اساسی در فعال کردن ظرفیت آموزشی تلویزیون، استعداد کودک برای همدلی است. همدلی عامل میانجی یا متغیر واسطه ای است که در هر وضعیتی می تواند فهم و ادراک اجتماعی کودک، و نیز ارتباط اجتماعی او را چنان تسهیل و بارور سازد تا بتواند در موقع مناسب، در قالب رفتارهای

۱- تلویزیون در زندگی کودکان ما، ص ۲۲۸.

۲- Empathy.

ص: ۷۱

جامعه پسند، مانند شرکت در امداد رسانی به محرومان و آسیب دیدگان ظاهر کند. فرآیند همدلی، رابطه دوگانه ای با تلویزیون دارد، به گونه ای که از یک سو به عنوان ساز و کار روان شناختی، متغیر واسطه ای مهمی به شمار می رود که بر فهم کودک از تلویزیون و چگونگی واکنش های او به برنامه های آن مؤثر است و از سوی دیگر، به عنوان فرآیند شناختی و عاطفی به شمار می آید که همزمان، از تماشای تلویزیون متأثر است و همراه با آن رشد می کند. (تأثیر تلویزیون بر همدلی) نکته مهم آنکه همدلی، هم در برابر حوادث واقعی و هم در پی تجربه درامی که در تئاتر، تلویزیون یا سینما مشاهده می شود، پدید آمدنی است.

به عبارت دیگر، همدلی به عنوان فطرتی کارسازی شده در کودک است که به فهم او از برنامه های تلویزیون کمک می کند و از سوی دیگر، برنامه های تلویزیونی در قالب برنامه های نمایشی می تواند همدلی کارسازی شده را رشد دهد و آن را در موقعیت های واقعی در قالب رفتارهای انسان دوستانه و جامعه پسند، مانند کمک به محرومان جامعه و آسیب دیدگان ناشی از حوادث برانگیزد.

شواهد تجربی از این حکایت دارد که تماشای تلویزیون می تواند برخی قابلیت های شناختی معین را افزایش دهد، رفتارهای جامعه پسند را تحریک کند و دامنه ای از واکنش های هیجانی را برانگیزد. اگر این دست قابلیت ها، رفتارها و واکنش ها در چارچوب همدلی ابرازشدنی باشند، آن گاه می توان نتیجه گرفت که قرارگیری در معرض برنامه های تلویزیونی می تواند همدلی را دامن بزند. شاید بتوان ثابت کرد که همدلی ساز و کار واسطه معناداری است که به کمک آن، در برخی نمایش های تلویزیونی بتوان در راه پرورش شخصیت کودکان و تولید رفتارهای جامعه پسند بهره برد.

در این میان، شواهد درخور ملاحظه نشان می دهند، تغییرات وابسته به سن، بر مؤلفه های مربوط به همدلی اثر می گذارد و اشکال آن نیز تغییر می کند. برای

نمونه، کودک پیش دبستانی ممکن است تا حدودی احساسات و دیدگاه کودک دیگری را که اسباب بازی اش شکسته است درک کند، بی آن که اوضاع و احوال نامناسب محیط شغلی پدرش را که مانع ارتقای وی شده است، درک کند؛ یعنی در حوزه ای، ظرفیت همدلی ایجاد شده، ولی برای درک مسائل پیچیده تر هنوز چنین توانایی ای پدید نیامده است. مطالعات در زمینه فهم کودک از هیجانات به نمایش گذاشته شده در کارتون های تلویزیونی، نشان می دهد توانایی درک و تشخیص هیجانات به نمایش درآمده در چهره شخصیت کارتونی با تغییر سن کودک متحول می شود. برای نمونه، برخی هیجانات، همچون حسادت که بزرگ سالان آن را به سرعت از چهره دیگری می خوانند و چنین انفعالی را تشخیص می دهند، درک آن برای کودکان ۶ تا ۸ سال مشکل است. با وجود این، کودکان می توانند اشکال متنوعی از هیجانات جانشینی را تجربه کنند، صرف نظر از آنکه در واکنش به رفتار اشخاص واقعی باشد یا در پاسخ به شخصیت های داستانی باشد که در تلویزیونی می بینند.

برنامه های تلویزیونی که بر تصور و خیال پردازی مؤثر باشند، به موقع خود می تواند بر پرورش همدلی کودک نیز مؤثر باشند؛ یعنی برنامه سازان با توسل به ساز و کار تصور، می توانند بر رشد همدلی اثرگذار باشند. در نتیجه، چنانچه برنامه تلویزیونی بتواند بر تصور و خیال پردازی کودک مؤثر باشد، می توان تأثیر احتمالی آن را بر رشد همدلی پیش بینی کرد.

به طور کلی، عموم محققان بر این باورند که رفتار جامعه پسند، متأثر از همدلی است یا دست کم با آن رابطه دارد. یاری رسانی به افرادی که از نظر اقتصادی روزگار خوشی ندارند، نمونه ای از رفتارهایی است که با همدلی رابطه دارد. بر اساس تحقیقات، پس از تماشای نوارهای ویدیویی که در آن الگو یا بازیگر نقش اول، سخاوت نشان می داد، این گونه رفتارها افزایش یافته بودند.

مطالعات مختلف نشان داده که دیدن برنامه هایی با محتوای رفتارهای جامعه پسند می تواند رفتارهای مطلوب را افزایش دهد. بر اساس شواهد ناچیزی، میزان پایداری و قابلیت تعمیم دهی این گونه آثار، آزمایشی است. در واقع، امکان دارد پس از تماشای زیاد تلویزیون، محرک های جامعه پسند مانند نمایش صحنه هایی از همکاری و امدادسانی، توانمندی خود را از دست بدهند و کم کم عادی شوند. در نتیجه، همواره این نگرانی وجود دارد که ممکن است بینندگان به این نوع برنامه ها، بی اعتنا و از این کارها و دیدن مداوم این گونه برنامه ها خسته شوند. مطالعات انجام شده سینگر(۱) (۱۹۷۶) و فردریش(۲) و اشتاین(۳) (۱۹۷۵) نشان می دهد برای آنکه برنامه ها آثار اجتماعی مطلوبی به جا گذارند، ممکن است لازم باشد محتوای این گونه برنامه های تلویزیونی از طریق دیگر منابع نفوذ اجتماعی، مانند مدارس تقویت شوند؛ یعنی رسانه ها، آموزش و پرورش و دیگر سازمان هایی که متولی آموزش و فرهنگ جامعه هستند، در راه تقویت یکدیگر، باید یک دست و یک صدا عمل کنند.

اینکه تا چه اندازه می توان پیام ارسالی از طریق نمایش تلویزیونی رفتار جامعه پسند را به وراى آن در حوزه رفتارهای اجتماعی تعمیم داد، هنوز روشن نیست. این موضوع، به لحاظ نظری و عملی، با اهمیت است. بر فرض، هر قدر دامنه تأثیر تلویزیون بر فرآیندهای واسطه ای مرتبط با رفتار جامعه پسند، مثلاً فرآیند همدلی بیشتر باشد، به میزان بیشتری می توان تغییر در رفتار اجتماعی جامعه پسند را پیش بینی کرد. منظور این نیست که اهمیت به نمایش گذاری تصاویر رفتارهایی همچون سخاوت، یاری به نیازمندان،

۱- Singer.

۲- Friedrich.

۳- Stein.

ص: ۷۴

همکاری و مشارکت با دیگران و دیگر رفتارهایی که کودکان به راحتی می‌توانند از آن‌ها بگیرند، نادیده گرفته شود، بلکه به نظر می‌رسد فرآیندهای واسطه‌ای همچون اهمیت دادن به دیگران، نقش‌پذیری یعنی فرو رفتن در قالب نقش‌های اجتماعی، مانند نقش پلیس یا قهرمان فداکار و همدلی جویی در مقایسه با دیگر رفتارها بر ترویج و اشاعه رفتار جامعه‌پسند تأثیر بیشتر و به سزایی داشته باشد. به ویژه آموزش نقش‌پذیری همچون ایفای نقش آدم‌های مفید جامعه، مثل پلیس، مددکاران، آتش‌نشان‌ها، می‌تواند بر تسهیل و تعمیم رفتارهای دیگر خواهانه مانند انسان دوستی تأثیر بیشتری داشته باشد. بنابراین، شاید در نظر گرفتن عامل نقش‌پذیری کودکان در برنامه‌سازی برای تلویزیون بر پرورش همدلی کودک و دیگر گرایش‌های جامعه‌پسند تأثیر به سزایی داشته باشد.

راهنمایی هایی برای برنامه سازی تلویزیونی

راهنمایی هایی برای برنامه سازی تلویزیونی

بر اساس مطالعات و نکات یاد شده، ظرفیت کودک برای همدلی در پاسخ‌دهی او به تلویزیون حساس و مهم است. ماهیت تقابلی رابطه میان همدلی کودک و تلویزیون، برای ساختن برنامه‌هایی فرصت و زمینه‌های مناسب و خوبی ایجاد کرده است که به وسیله آن بتوان تصورات آنان را برانگیخت و بسته به میزان حساسیتی که نشان می‌دهند، علاقه کودکان و توجه آنان را به همدلی جلب کرد و آن را گسترش داد.

در برنامه‌سازی تلویزیونی، رویکردهای متنوع دیگری هم وجود دارند که با استفاده از آنها می‌توان به این هدف‌ها رسید. یک رویکرد این است که همدلی را به گونه مستقیم از طریق شخصیت‌های تلویزیونی که کودکان، به آنها علاقه‌مندند، پرورش داد. در این چارچوب، شخصیت‌های تلویزیونی می‌توانند در دو فرآیند

نقش پذیری؛ یعنی ایفای نقش‌های جامعه‌پسند و نگاه از دیدگاه دیگری، همدلی را در تعاملات روزمره زندگی به نمایش گذارند و آن را در میان کودکان پرورش دهند. کارآیی این گونه شخصیت‌ها فقط به الگویی که می‌تواند از آن تقلید کرد، محدود نیست. گرچه به خودی خود، مطلوب است، اما مهم‌تر از آن، این است که شخصیت‌های نمایشی با به نمایش گذاشتن واکنش همدلی به احساسات دیگران، می‌توانند فرصتی برای کودک فراهم سازند تا به گونه‌جانشینی، فرآیندهایی را تجربه کند که به همدلی منجر می‌شوند؛ یعنی:

۱. بتوانند در قبال هیجان‌های دیگری حساس باشند، آنها را تشخیص دهند و بشناسند؛

۲. بتوانند موضع و دیدگاه دیگری را درک کنند و از این منظر، به موقعیت بنگرند؛

۳. بتوانند همان احساساتی را تجربه کنند که گویی دیگری تجربه می‌کند.

با استفاده از امکانات نمایشی، می‌توان نقش همدلی را نزد کودک، برجسته کرد و طی آن، با ارزشمندسازی، شخصیت‌افزایی را که همدلی می‌کنند، در مقایسه با کسانی که این ویژگی مثبت را ندارند، به نمایش گذارد. بدین گونه می‌توان به کودک کمک کرد تا بهتر بتواند دیدگاه‌های مختلف و برداشت‌های متفاوتی را که ممکن است از موقعیت واحدی وجود داشته باشد، بپذیرد و همراه با آن، به راه‌های مختلفی برای انطباق با این موقعیت‌ها توجه کند. برنامه‌سازی برای تلویزیون باید به گونه گسترده، چنان متحول شود تا بتواند بر احساسات، انگیزه‌ها و تعارض‌های شخصیت‌ها بیشتر تمرکز کند. حتی بدون اعمال تغییرات فراوان بر محتوای برنامه‌های کنونی هم، می‌توان به چنین چیزی دست یافت. برای نمونه، به طور معمول، از ویژگی‌های برجسته آن دسته از برنامه‌های تلویزیونی که برای کودکان ساخته می‌شوند، تحرک، جنگ و گریز، و پر جنب و جوش یا به اصطلاح اکشن بودن آن است. در این گونه برنامه‌ها،

قهرمان داستان می‌پرد؛ در کشتی‌های فضایی رباتیک پرواز می‌کند، به افراد بدخواه حمله ور می‌شود، جست و خیز می‌کند، اعمال متهورانه انجام می‌دهد، از طرف‌ها استفاده می‌کند و به کارهای خارق‌العاده دست می‌زند که به طور طبیعی از افراد معمولی بر نمی‌آید، اما متأسفانه به احساسات، افکار، انگیزه‌ها و دیدگاه‌های شخصیت اول و همدستان او که قهرمانان داستانند، معمولاً کم توجهی می‌شود یا اگر هم توجه بشود، بسیار ناچیز است. نمایش کارهای متهورانه و هیجان‌برانگیز، نه تنها نباید نادیده گرفته شود، بلکه باید با صحنه‌هایی همراه شود که در آن به دنیای درونی قهرمان داستان و نیت‌های او نیز توجه شده باشد و احساساتی را که قهرمان داستان با آن درگیر است و علت و رفتار او و دلیلی که برای آن دارد و نیز نسبتی که به کارهای دیگران می‌دهد، باید به خوبی مطرح، تبیین و نشان داده شود. البته به این معنی نیست که فیلم‌های تلویزیونی اکشن، حتماً باید با تحلیل عمیق روان‌شناختی حالات قهرمانانی همراه باشند که درگیر ماجرا هستند یا در انتهای فیلم، نتیجه‌گیری‌های دقیق همراه با تحلیل مربوط به آن مهیا شود، بلکه بدین معنی است که بیشتر باید روی نمایش احساسات و دیدگاه‌های قهرمان و شخصیت اول برنامه کودکان کار کرد. حساس بودن به احساسات و دیدگاه‌های دیگران و مشارکت در تجربه هیجانی آنان مانند شریک غم دیگران بودن یا سهیم شدن در افتخارات ایشان باید در برنامه‌سازی‌های تلویزیون رواج یابد. وقتی نشان داده شود که شخصیت اول داستان، برای احساسات و دیدگاه‌های دیگران، ارزش قائل است و به آن حساس است، نتیجه آن ممکن است کاشتن بذر شفقت، رحمت، سازش و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با دیگران باشد، چیزی که کودکان باید یاد بگیرند که در زندگی اجتماعی از خود نشان دهند. البته همیشه گروهی هم ممکن است به چنین سوگیری‌هایی در برنامه‌سازی تلویزیونی ایراد بگیرند و به آن معترض باشند.

ص: ۷۷

کودکان نیز همچون بزرگ‌ترها، مجذوب دنیای احساسات و تمایلات هستند و به واسطه آن، تهییج و برانگیخته می‌شوند. افزون بر این، کودکان شیفته این چیزها هستند: مضامین دراماتیک، نمایش دلبستگی‌های میان فردی، مشاهده حمایت اعضای خانواده از یکدیگر، نمایش تعارض‌های نژادی، دوسوگرایی‌های اخلاقی، نمایش هیجانات برخاسته از رودررویی‌ها و غلبه بر موانع و مخاطرات و به خوبی با این نوع برنامه‌ها درگیر می‌شوند.

برای ارزیابی چگونگی بهره‌گیری از مضامین دراماتیک و برآورد آثار ناشی از دیدن برنامه‌های تلویزیونی بر همدلی و رشد و تحول اجتماعی و هیجانی کودک، به پژوهش‌های بیشتری به ویژه در جامعه ما نیاز است. با این همه، در حین منتظر ماندن برای دریافت نتایج دیگر پژوهش‌ها، می‌توان همچنان بر فرضیه‌ای تکیه داشت که بر اساس آن، برنامه‌هایی برای کودکان مفیدند که مضامین آنها بر روابط میان فردی، تعارض‌ها مانند دروغ‌گویی و کسب منافع در برابر راست‌گویی و از دست دادن آن و نشان دادن راه حل‌ها تأکید دارند. همچنین برنامه‌هایی مؤثرند که نمایشی از همدلی، اهمیت و ارزش قائل شدن برای دیگران را در معرض دید قرار دهند، به شرط آنکه با کیفیت و به خوبی ساخته و تولید شده باشند.

با این نگاه که بهره‌گیری از تلویزیون برای پرورش شخصیت کودک بسیار بااهمیت است و در زندگی او نقش مهمی دارد، مدیران تلویزیون باید غنای محتوای آن را کشف کنند و دامنه تجربیاتی را که مشاهده تلویزیون می‌تواند ایجاد کند، گسترش دهند. اکنون این امکان بیش از همه فراهم است که برنامه‌سازی برای تلویزیون بتواند همزمان در خدمت صنعت رسانه تلویزیون و منافع کودکان قرار گیرد. (۱)

۱- روان‌شناسی رسانه با تأکید بر تلویزیون، کودک و نوجوان، صص ۲۳۸-۲۴۲.

ص: ۷۸

خلاصه آنکه برنامه سازان تلویزیون در قبال مخاطبان کودک باید به این نکات توجه داشته باشد:

۱. در تولید برنامه های خاص کودکان، اصول روان شناسی را در نظر بگیرند؛
۲. از برخورد سطحی با مسائل گوناگون از جمله مسائل اعتقادی پرهیز کنند؛
۳. به صرف تولید برنامه خاص کودکان، توانایی های شناختی آنان را نادیده نگیرند؛
۴. به قدرت درک و تشخیص کودکان احترام بگذارند؛
۵. پیام های اخلاقی و ارزشی را به صورت غیر مستقیم ارائه کنند، نه مستقیم.

تلویزیون و بسیج عمومی برای هدایت کودک

تلویزیون و بسیج عمومی برای هدایت کودک

ما با مشکل همکاری و محافظت روبه رو هستیم. کودکان برای ما یک منبع و تلویزیون هم یک منبع به شمار می روند. نگرانی ما این است که تلویزیون باید منبع انسانی را تقویت کند، نه آنکه آن را تضعیف کند. ساده ترین و مؤثرترین شیوه دست یابی به این هدف این است که تمام نیروهای عمده جامعه که بر رابطه بین تلویزیون و کودک اثر دارند، بسیج شوند، نه اینکه فعالیتی یک طرفه از جانب صنعت تلویزیون، والدین، مدارس، کلیساها یا مساجد صورت گیرد. ما باید استعداد و احساس مسئولیت اجتماعی مسئولان پخش، عشق و علاقه و رهنمود و همراهی والدین، رهنمود از مدارس و البته مهارت ها و علاقه محققان را بدین منظور بسیج کنیم. (۱)

تلویزیون در نگاه کودک

تلویزیون در نگاه کودک

کودکان انتظارات همسانی را از تلویزیون نشان می دهند. سلاقی آنها به بزرگ سالان شبیه است و در آنها علاقه مندی به سرگرمی رایج است که از هنجارهای شناخته شده پیروی می کند. آنها از نمایش هایی که تکلیفی بر دوش

۱- تلویزیون در زندگی کودکان ما، ص ۲۹۵.

آنان می گذارند، بیزارند. حتی اگر یکی از آنها را دیده باشند؛ بعد از آن، به صورت کامل تری آن را به یاد می آورند. برنامه های محبوب آنان، که وفاداری شدید در قبال آنها نشان می دهند و در انتظار تماشای آن هستند، تأثیر کمی از خود به جای می گذارند. کودکان نه آن چیزی را که از یک مسئله متعارف دیده اند به یاد می آورند و نه دوست دارند آن را به یاد آورند. کودکان هرچه بیشتر تلویزیون تماشا کنند، کمتر در پی به یاد آوردن یا تفسیر کردن هستند. شیوه تماشای آنها نمایانگر بی اعتنایی موجز به آنچه است که ارائه می شود و این موجب می شود تلویزیون به مثابه پس زمینه ای هماهنگ با دیگر چیزها به نظر برسد. نقشی که تلویزیون در زندگی آنها بازی می کند، فراگیر، اما فرعی است و با دیگر رویدادها منطبق است. همچنین جایگاهی مشخص دارد و به ندرت این اهمیت را می یابد که کودکان با انتظاری شگفت انگیز به آن رو می آورند. برخلاف آن، کودکان به غیر از برآوردن نیاز به سرگرمی، البته به شرط آنکه تکلیفی بر دوش آنان نگذارند، از تلویزیون انتظار زیادی ندارند.

بنابراین، کودکان به شیوه بزرگسالان، با موشکافی کامل به تلویزیون روی می آورند. آنها تمام آنچه را که می بینند، باور نمی کنند. آنها یاد می گیرند خود را با آن مقدار برنامه ای که به طور ثابت به آنها ارائه می شود، منطبق کنند. بین برنامه ها تفاوت قائل نمی شوند، بلکه بین سطوح مختلف علاقه مندی تفاوت می گذارند. برای آنکه کودکان تلویزیون را جدی بگیرند، ضروری است که اشخاص با صلاحیتی علاقه آنها را جلب کنند؛ زیرا در غیر این صورت، کودکان می پندارند تلویزیون را نباید جدی گرفت و قتل و کشتاری که در تلویزیون رخ می دهد، نوعی نمایش است و شلیک و تیراندازی بخشی از سرگرمی است.

کودکان هرچه بیشتر تلویزیون تماشا می کنند، جزئیات برنامه ها را بدتر به یاد می آورند؛ زیرا به وضع ثابتی از نظر بی توجهی دست می یابند و در آن وضعیت می مانند. اطلاعات، چه مهم باشد و چه پیش پا افتاده، تنها در صورتی که برخی

ص: ۸۰

تداعی های شخصی وجود داشته باشند که آن را جذاب سازند، در ضمیر هشیار آنها باقی می ماند. فقط مقوله ها یا تصاویری که اغلب تکرار شده اند از طریق بازشناسی به یاد آورده می شوند؛ بنابراین، آگاهی های تجاری، که به دلیل وجه سرگرمی خود تحسین شده اند، حجم نامناسبی از مطالبی را که آنها به یاد می آورند تشکیل می دهند، البته نه از لحاظ کیفیت کالا، بلکه به دلیل اشعار سطحی، آهنگ ها یا جملات قصاری که ترویج می کنند. تلویزیون، به دلیل سهولت وجه سرگرمی آن و نیز برآورده ساختن توقع سرگرمی به شیوه های گوناگون، برای کودکان به تبلیغات برای خود آن تبدیل می شود. کودکان به جای تحلیل معنای داستان یا اهمیت اطلاعات ارائه شده در برنامه، تصاویر تکرارشونده را با دنیای تلویزیون مرتبط می سازند و به آن واکنش نشان می دهند. (۱)

کودکان می توانند از هر برنامه ای که می بینند، آنچه را که خود می خواهند، به دست آورند. پس برای درک واکنش ها لازم است به جای محتوای برنامه ها، ماهیت یادگیری را بیشتر در نظر بگیریم. تلویزیون، با دیگر رسانه ها به لحاظ تنوع اطلاعات و سرگرمی ها متفاوت است. بنابراین، هجوم همه جانبه به تمامیت تلویزیون، درست نیست. صحیح این است که به مواردی توجه کنیم که کودکان ظاهراً ذهن خود را با دقت و قدرت تشخیص به کار می گیرند؛ چیزی که تهیه کنندگان برنامه های تلویزیونی تصور می کنند به هر روی صورت می پذیرد. (۲)

کودکان از تماشای تلویزیون چه می فهمند؟

کودکان از تماشای تلویزیون چه می فهمند؟

میزان درک کودکان از آنچه در تلویزیون می بینند تا حدودی به رشد شناختی آنان بستگی دارد. کودکان بسیاری، برنامه هایی را که برای آنها تهیه و تولید شده تماشا می کنند، ولی مخاطب غالب آنچه می بینند، بزرگ سالانند. صحنه ها،

۱- کودکان و تلویزیون، صص ۲۵۱-۲۵۳.

۲- کودکان و تلویزیون، ص ۲۶۱.

شخصیت‌ها و موقعیت‌هایی که در برنامه‌های بزرگسالان می‌بینند، غالباً برایشان ناآشناست. کودکان تا نه یا ده سالگی به دشواری برنامه‌های بزرگسالان را می‌فهمند؛ زیرا مهارت‌های شناختی لازم را ندارند. در نتیجه ممکن است درک متفاوتی از بزرگسالان در مورد این گونه برنامه‌ها پیدا کنند.

تلویزیون در ضمن سرمشقی برای آموختن و مهارت‌های شناختی است. دوربین می‌تواند تجزیه و تحلیل بصری را نشان دهد. مثلاً یافتن بخش‌هایی از یک محرک پیچیده. به این ترتیب که بر بخش‌هایی از محرک متمرکز می‌شود یا کل آن را نشان می‌دهد.

آیا تلویزیون کودکان را از لحاظ ذهنی منفعل بار می آورد؟

آیا تلویزیون کودکان را از لحاظ ذهنی منفعل بار می آورد؟

از آنجا که معمولاً کودکان، به تلویزیون بیشتر به منظور سرگرمی نگاه می‌کنند تا به قصد آموختن، غالباً آن را وسیله‌ای برای استراحت می‌دانند و کمتر تلاش ذهنی صرف آن می‌کنند. از سوی دیگر، کودکان، دریافت‌کننده منفعل محرک از تلویزیون نیستند. از سنین اولیه انتخاب می‌کنند که چه وقت و چگونه تماشا کنند. آنان جذب فیلم‌هایی می‌شوند که حرکات در آن، سریع و واضح و پر از ترفندهای سمعی و بصری و جلوه‌های ویژه باشد، ولی چنین فیلم‌هایی به تنهایی برای حفظ علاقه آنان کافی نیست. آنان به محتوایی که برایشان درک‌پذیر، خنده‌آور و جالب است، توجه می‌کنند و درباره آنچه می‌بینند، فعالانه و بیش از بزرگسالان فکر می‌کنند.

کودکان خردسال در تشخیص مضمون مهم و اصلی از موضوعاتی که در حاشیه موضوع اصلی است، ناتوانند. مثلاً یک صحنه خنده‌داری همچون آلبرت خپله که با صورت روی زمین می‌افتد، ممکن است به اندازه مضمون اصلی داستان؛ یعنی کمک او و دوستانش به دختری که برای جدایی والدینش غصه می‌خورد، مهم تلقی شود.

ص: ۸۲

در ضمن ممکن است کودکان نتوانند عناصر مختلف داستانی را که در زمان های مختلف روی می دهد، به هم ربط دهند. برای نمونه، کودک ممکن است نتواند صحنه مردی را که در حال دزدی از بانک است، با صحنه دیگری که نیم ساعت بعد می بیند و مردی در آن دستگیر می شود، ارتباط دهد.

دیگر اینکه، کودکان در نتیجه گیری از وقایعی که آشکارا نشان داده نمی شود یا درک احساسات و مقاصد شخصیت های داستان ناتوانند. مثلاً وقتی این صحنه که سربازان به دهکده ای حمله ور شده اند، قطع می شود و بعد صحنه خرابی دهکده نشان داده می شود، کودکان نمی توانند وقایع مسبب خرابی دهکده را درک و تجزیه و تحلیل کنند.

آیا تلویزیون می تواند رفتارهای نیک را آموزش دهد؟

آیا تلویزیون می تواند رفتارهای نیک را آموزش دهد؟

بر اساس شواهد بسیار، الگوهای رفتار نیک به نمایش درآمده در تلویزیون می توانند کودکان را به انجام دادن رفتارهای بهتر تشویق کند. پژوهش ها نشان داده اند که نه تنها از راه دیدن برنامه هایی که ویژه هدف های آموزشی ساخته می شوند، بلکه با تماشای رفتارهای جامعه پسندی که در برنامه های متداول تلویزیون به نمایش گذارده می شوند، بینندگان جوان می توانند یاد بگیرند به شیوه های اجتماعی پذیرفتنی یا به گونه های مطلوب تری رفتار کنند. با استفاده از فنون متنوع، پژوهشگران توانسته اند مطالعات پژوهشی متفاوتی به راه اندازند. این مطالعات در زمینه های مختلفی مانند توان اثر گذاری تلویزیون بر میزان بروز سخاوت یا خودخواهی کودک، تأثیر آن بر رفتار دوستانه با دیگران و نیز تأثیر تلویزیون بر متانت، خودداری و به تأخیر انداختن ارضای فوری خشنودی برای کارهای پسندیده ای بوده است که انجام داده اند و بدین معناست که بچه ها باید یاد بگیرند به سبب انجام دادن کارهای نیک، فوراً تقاضای پاداش نکنند، بلکه یاد بگیرند اولاً کارهای نیک

را برای پاداش انجام ندهند و دوم آنکه پاداش های تأخیری دیگری هم ممکن است باشد که برای کسب آن باید با صبر و متانت منتظر بمانند. (۱)

پژوهش با استفاده از برنامه های آماده شده ویژه مطالعات تلویزیونی

اشاره

پژوهش با استفاده از برنامه های آماده شده ویژه مطالعات تلویزیونی

در این بخش، آن دسته از مطالعات بررسی می شود که ابزار مطالعه برنامه هایی بوده اند که ویژه پژوهش در حوزه تلویزیون تهیه شده اند. معلوم شده است فیلم ها و برنامه های ویژه ای که برای این قبیل مطالعات ساخته شده اند، بر انواع رفتارهای مختلف کودکان در حوزه مدیریت شخصی خویشتن داری و مهار خود نفوذ داشته است. این رفتارها شامل جرئت کردن، به تعویق انداختن خشنودی ها و پای بندی به مقررات بوده اند. مطالعات نشان داده است که قدرت تلویزیون بر رفتارهای نوع دوستی و سخاوتمندانه بینندگان کودک و نوجوان، مؤثر بوده است. در این بین، پژوهش های متعددی نیز ظرفیت درمانگری برنامه های تلویزیونی را سنجیده است؛ به ویژه در زمینه کمک به کودکان برای غلبه بر تکانه های پرخاشگری خود. برای نمونه، طی این سنجش ها، تعدادی فیلم به کودکان پیش دبستانی نشان داده شد که از سگ می ترسیدند. مضمون این فیلم ها، خردسالانی بودند که به سگ ها نزدیک می شدند و با آنها بازی می کردند. نتایج نشان داد که تماشای این صحنه ها، به فروکش کردن درخور ملاحظه ترس کودکان از سگ ها منجر شده بود. جالب است که چنین تأثیری با نمایش دادن فیلم های والت دیسنی به دست نیامد. همچنین گزارش شده است که برخی فیلم های مناسب، توانسته بودند به درمان کودکانی کمک کنند که از دندان پزشک می ترسیدند.

بر اساس مطالعاتی، ویژه برنامه های ساخته شده برای پژوهش، توانسته اند به دوست یابی کودکان منزوی آگاه به مشکل خود کمک کنند. بدین ترتیب، از راه نمایش گذاری صحنه هایی از قاطی شدن بچه ها با یکدیگر و مشارکت در

ص: ۸۴

فعالیت های اجتماعی، می توان به کودکانی که در آشنایی با دیگران و یافتن دوستان تازه، مشکل دارند، کمک کرد و به آنان جرئت بخشید تا بتوانند در راه دوست یابی قدم بردارند. (۱)

خویشتن داری

خویشتن داری

از تصاویر کوتاه تلویزیونی برای نفوذ بر خویشتن داری کودکان برای به تعویق انداختن خشنودی مثل پاداش کار و نیز برای مطالعه چگونگی اثرگذاری الگوهای نمادین مانند اشخاص مشهور بر رعایت و پای بندی به مقررات، استفاده شده است. برای مثال، معلوم شد پس از تماشای برنامه ویدیویی از الگوی بزرگ سالی که خشنودی خود را به تعویق می انداخت و چرایی آن را نیز توضیح می داد، کودکان هم به همان گونه تمایل داشتند خشنودی و پاداش کردار خود را به تعویق اندازند. در مطالعه دیگری، فیلمی را از بازی بچه های همسن برای کودکان به نمایش گذاشتند و طی آن نشان دادند بچه ها هنگام بازی، از مقررات آن اطاعت می کردند. معلوم شد این دسته از کودکان، کمتر از دیگر کودکانی که این برنامه را ندیده بودند، از مقررات سرپیچی می کردند، اما شیوه ای که تلویزیون رفتار نیک یا رفتار بد را به نمایش می گذارد، بسته به اینکه کودک به تنهایی تماشاگر تلویزیون باشد یا در کنار کودک هم سن دیگر مشغول تماشای برنامه باشد، می تواند بر رفتار کودک تأثیر متفاوتی داشته باشد.

نوع دوستی

نوع دوستی

رفتار نوع دوستی و سخاوتمندانه کودکان نیز می تواند از رفتار نقش پردازانی متأثر باشد که در قالب بازیگر فیلم، در حال کمک کردن به دیگران نشان داده می شوند. این گونه آثار، طی مجموعه مطالعات آزمایشی تجربی مهارشده ای که با استفاده از کودکان ۶ تا ۹ ساله اجرا شد، به نمایش گذاشته شده است.

۱- روان شناسی رسانه با تأکید بر تلویزیون، کودک و نوجوان، ص ۳۷۲.

در این مطالعات، به کودکان، یکی از دو فیلم ویدیویی ساخته شده ای نشان داده می شد که در آن، شخصیت داستان به بازی بولینگ می پرداخت و در صورت موفقیت، جوایزی دریافت می کرد.

در پرداختی از این فیلم، بولینگ باز، سخاوت به خرج می داد و بخشی از جوایز خود را به یک مؤسسه خیریه اهدا می کرد، اما در پرداخت دیگر، بخل می ورزید و همه آن را برای خود نگه می داشت. افزون بر این، صحنه هایی وجود داشت که نشان می داد همین نقش پرداز در مواردی هم در خصوص سخاوتمندی و اینکه باید به امور خیریه کمک کرد، موعظه می کرد. پس از تماشای فیلم، بچه ها در موقعیت های مشابهی قرار داده و زیر نظر گرفته شدند تا معلوم شود چقدر از جوایز خود را به خیریه اهدا می کردند. معلوم شد، آن دسته از کودکانی که فیلمی را دیده بودند که در آن، شخصیت فیلم به مؤسسه خیریه کمک کرده بود، بیشتر از بچه هایی که بخل ورزی او را تماشا کرده بودند، به خیریه کمک می کردند. همچنین معلوم شد عمل بازیکن بولینگ، بیش از گفتار وی، صدا کرده و اثرگذار بوده است؛ زیرا موعظه کردن درباره سخاوت و کمک کردن به مؤسسه های خیریه، به تنهایی تفاوت چندانی بر رفتار کودکان نداشت. البته عمر رفتار نوع دوستانه کودکانی که از این گونه فیلم ها اثر می پذیرند، ممکن است کوتاه باشد؛ یعنی الگوهای تلویزیونی سخاوت ورزی می تواند کودکان را به هدیه دادن بیشتر تشویق کند، اما این آثار ممکن است پس از یکی دو هفته فروکش کند. از این رو، به نمایش گذاری مکرر این گونه برنامه ها، توصیه شده است.

تلویزیون ممکن است بر رفتار دوستانه و محبت آمیز کودکان نیز مؤثر باشد. این گونه آثار، در موقعیت های تجربی آزمایشگاهی و در شرایط مشاهده طبیعی، نشان داده شده است. در یک محیط مشاهده نظارت شده که برنامه تلویزیونی ویژه ای برای آن تدارک شده بود، این گونه یافت شد که در پی مشاهده الگوی تلویزیونی که رفتار محبت آمیزی را در قبال یک روستایی به نمایش گذارده بود،

کودکان پرورشگاهی نیز محبت بیشتری را به چنین فردی ابراز می‌داشتند. با این حال، هنگامی این گونه رفتارها در پسران افزایش داشت که الگویی که محبت می‌ورزید، مرد بود؛ زیرا وقتی جنسیت الگوی محبت ورز، از مرد به زن تغییر می‌یافت، تأثیری نداشت. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که نونهالان سنین پایین، الگویی را که از آن پیروی می‌کنند، از پیش انتخاب کرده‌اند. از این رو، درک مشابهت میان کودک با شخصیت تلویزیونی، می‌تواند با اهمیت باشد. این نتایج پیشنهاد می‌کند که با نظر به دامنه متنوع مخاطبان، از حیث سن، جنسیت، نژاد و فرهنگ، برای به نمایش گذاری انواع رفتارهای جامعه‌پسند، باید از طیف وسیعی از شخصیت‌های تلویزیونی استفاده کرد. (۱)

پژوهش با استفاده از برنامه‌هایی که با هدف‌های آموزشی تهیه شده‌اند

پژوهش با استفاده از برنامه‌هایی که با هدف‌های آموزشی تهیه شده‌اند

شماری از برنامه‌های تلویزیونی تولید شده در کشورهایی چون امریکا، انگلیس و سوئد، چنان تهیه شده‌اند که به افزایش بلوغ اجتماعی و مسئولیت‌پذیری بیننده جوان کمک کند. بر پایه شواهدی، کودکان از ۴ تا ۷ سالگی، می‌توانند رفتارهای مبتنی بر تعاون و همکاری را بازشناسی کنند و آنها را به خاطر آورند.

در نتیجه معلوم می‌شود برخی برنامه‌هایی که ویژه آموزش‌های اجتماعی تهیه می‌شوند، بهتر از دیگر برنامه‌ها توانسته‌بود کودکان را در قبال دیگر همکلاسی‌های خود به رفتار محبت‌آمیز و دوستانه تشویق کند.

موفقیت در به هدف نشستن پیام‌های جامعه‌پسند برنامه‌های پخش شده در میان کودکان و نفوذ آنها در ارزش‌ها و رفتار آنان، به آموزش‌های موازی‌ای که در مدرسه جریان دارد، بستگی دارد. نمونه‌هایی از رفتارهای اجتماعی به نمایش درآمده بر صفحه تلویزیون، نه تنها می‌تواند احتمال اختیار کردن این گونه رفتارها را در میان کودکانی که آن را می‌بینند افزایش دهد، بلکه می‌تواند سبب تعمیم رفتارها به دیگر موقعیت‌های مختلف اجتماعی گردد.

تأثیر پیام های جامعه پسند، ممکن است هنگامی به دست آید که برنامه هایی که این گونه پیام ها را در خود جا می دهند، از هر گونه صحنه خشونت آمیز اجتماعی خالی باشند. همچنین به نظر می رسد آن چه در تأثیر رفتارهای جامعه پسند تلویزیونی مؤثر واقع شود، گفت و گو درباره محتوای پس از تماشای آنها و بهتر از همه، انجام دادن این گونه رفتارهای اجتماعی است که همگان آنها را می پذیرند.

پژوهش های آزمایشگاهی با استفاده از برنامه های متداول تلویزیون

پژوهش های آزمایشگاهی با استفاده از برنامه های متداول تلویزیون

بنا بر آنچه آمد، شواهد مطالعاتی نشان می دهند برنامه های متناسبی که ویژه پخش تلویزیونی ساخته می شوند، در موقعیت های آزمایشگاهی می توانند بر گرایش های دگرخواهی و نوع دوستی کودکان در کوتاه مدت مؤثر باشند. البته این دست از مطالعات، تنها شامل دامنه محدودی از تولیدات تلویزیونی بودند. به گونه ای که حتی آن دسته از آزمایش هایی که طی آنها از قسمت هایی از برنامه های واقعی پخش شده از شبکه های تلویزیونی استفاده شده بود، به بهره مندی از بخش هایی محدود می شد که به دقت، از لابه لای برنامه هایی انتخاب شده بودند که فقط برای هدف های آموزشی تهیه و تولید گشته بود. بنابراین، این انتقاد وارد است که این دست نتایج از مطالعات را نمی توان به تمام آنچه از تلویزیون به نمایش درمی آید، تعمیم داد؛ زیرا بسیاری از آنچه از تلویزیون پخش می شود، رنگ و بوی کشمکش و جنگ و جدال دارند. به ویژه اینکه همین دست از برنامه هاست که معمولاً هم جمع وسیعی از مخاطبان کوچک و بزرگ را به خود جلب می کنند و هم اینکه محور اصلی بحث و مناظره درخصوص خشونت تلویزیونی قرار دارند.

نمایش های تلویزیونی که رفتارهای جامعه پسند را به نمایش می گذارند، می توانند کودکان را به رفتارهای نوع دوستانه و دگرخواهانه تشویق کنند. در یک

مطالعه، کودکان پنج تا شش ساله، در سه گروه، چنان تقسیم شدند تا به طور جداگانه یکی از سه برنامه تلویزیونی را ببینند که برای آزمایش انتخاب شده بود. این سه فیلم به ترتیب، شامل نمایش قطعه ای از فیلم لیسلی نام سگ قهرمان بود و در آن، پسر بچه ای برای یک توله سگ، جان خود را به خطر می انداخت؛ دوم، قطعه ای بود که در آن، سگ ها را در هاله نورانی مثبتی به تصویر می کشید، اما چیزی درباره یاری دادن به سگ ها در آن مشاهده نمی شد؛ قطعه سوم، بخشی از یک فیلم کم‌دی خانوادگی معروف بود که صحنه های خالی از سگ را به نمایش می گذاشت. پس از تماشای فیلم ها، همه کودکان در یک جا جمع و مشغول بازی رایانه ای می شدند. این بازی حاشیه ای داشت که می توانست بچه ها را دچار نوعی «چه کنم، چه کنم» و لحظه ای آنان را بر سر دوراهی قرار دهد. به طوری که توجه به حاشیه، کودکان را از روند امتیازگیری باز می داشت و بی توجهی به آن، موجب جمع آوری و کسب هرچه بیشتر امتیاز می شد. موضوع دوراهی، وجود سگی بود که در وضعیت ناخوشایندی گرفتار شده بود. بچه ها می توانستند یکی از دو راه را انتخاب کنند یا با زدن پیاپی دکمه کلیدها، همچنان و بدون مزاحمتی، به بازی و کسب امتیاز ادامه دهند یا لحظاتی، روند جاری بازی را قطع کنند و با زدن دکمه کلید ویژه ای، به توله سگ خیالی بازی کمک کنند تا از وضعیت ناخوشایندی که در آن گیر کرده بود، خلاص شود. زدن دکمه ای که سگ را از مخمصه رها می کرد، سبب از دست رفتن امتیاز می شد. در این آزمایش، دغدغه به در دسر افتادن سگ، از طریق گوشی به کودکان القا می شد و شنیدن صدای پارس توله سگ از گوشی ها، می توانست کودکان را متوجه اوضاع پریشان سگ کند. در این حالت، چنانچه کودکان می خواستند برای کمک کردن و نجات دادن سگ اقدام کنند، کافی بود دکمه مورد نظر را فشار دهند. در نتیجه مطالعه، معلوم شد، آن گروه از کودکانی که پیش از این،

الگوی نجات دادن سگ به وسیله پسر بچه را در برنامه لوسی دیده بودند، در مقایسه با دیگر کودکان دو گروه، هم زودتر به کمک سگ می‌شتافتند و هم وقت بیشتری صرف نجات او می‌کردند.

این نتایج نشان می‌دهند این امکان وجود دارد که بتوان نمایش‌های تلویزیونی تولید کرد که ضمن ماجراجویانه و جذاب بودن برای کودک و خانواده، بدون آنکه ضد اجتماعی باشند، رفتارهای اجتماعی نیک و مطلوب را نمایش دهند و بتوانند بر رفتار بیننده تأثیر مثبت گذارند. با این حال، باید به دقت توجه داشت که رفتارهای یاری‌گرانه به نمایش گذاشته شده در تصاویر تلویزیونی در جریان آزمایش و رفتارهای بعدی مورد انتظار در موقعیت‌های فراهم شده پس از آزمایش، بسیار شبیه هم بودند. در هر دو، نجات سگ مطرح بود، اما سؤال این است که آیا محتوای رفتار جامعه‌پسندی که در مجموعه تلویزیونی به نمایش گذاشته می‌شوند، می‌توانند موجب ترویج دیگر رفتارهای نیک شود و با آنچه به نمایش درآمده، مشابه نباشد؟

پژوهش‌های متعدد در امریکا و استرالیا، به یافتن پاسخ برای چنین پرسش معطوف بوده است. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه‌های مشهور و متداول تلویزیون، می‌توانند نمونه‌هایی از آثار اجتماعی مطلوب را به نمایش گذارند که بشود آنها را به دیگر انواع رفتارهای نیک تعمیم داد؛ یعنی رفتارهایی به جز آنچه از تلویزیون مشاهده شده‌اند. مثلاً اگر در برنامه تلویزیونی، اهدای خون به نمایش گذارده شده است، در عمل، اهدای خون، به اهدای کمک‌های نقدی نیز منجر شود.

مطالعات میدانی در زمینه آثار جامعه‌پسند تلویزیون

مطالعات میدانی در زمینه آثار جامعه‌پسند تلویزیون

تا اینجا سه دسته از مطالعات آزمایشگاهی مطرح شد؛ مطالعاتی که با استفاده از برنامه‌های ساخته شده ویژه مطالعات پژوهشی تهیه شده بودند؛ پژوهش‌هایی با استفاده از برنامه‌های تلویزیونی که با هدف‌های آموزشی تهیه و تولید شده بودند

و مطالعات آزمایشگاهی که با استفاده از برنامه‌های متداول تلویزیون انجام گرفته بودند. اکنون این سؤال مطرح می‌شود که بیرون از محیط آزمایشگاه چه می‌گذرد؟ یک راه برای یافتن این سؤال، زیر نظر گرفتن عادت تماشا در میان کودکان و بررسی دیگر فعالیت‌های اجتماعی و رفتاری کودکان، طی دوره‌های زمانی مختلف، در محیط‌ها و موقعیت‌های طبیعی است. یک پیمایش که به این کار اختصاص یافته بود، درباره برنامه‌هایی که کودکان می‌دیدند، اطلاعاتی فراهم کرد. این اطلاعات شامل طبقه‌بندی سبک تماشای کودکان بر حسب تعداد برنامه‌هایی حاوی صحنه‌هایی از نمونه رفتارهای ضد اجتماعی و جامعه‌پسند بود. بنابراین، هر برنامه تماشاشده، بر حسب اینکه چقدر محتوای ضد اجتماعی یا جامعه‌پسند داشت، شناسایی و شناسه‌گذاری شد. در کنار این کار، رفتار خود کودکان، با استفاده از گزارش‌های خودسنجی ارزیابی افراد از خودشان و نیز ارزیابی‌هایی که معلمان آنان گزارش کرده بودند، تهیه گردید. یافته‌ها نشان داد، در مجموع، هرچه افراد، کمتر تلویزیون تماشا کرده بودند، یا اینکه هرچه بیشتر برنامه‌هایی را می‌دیدند که محتوای جامعه‌پسند داشت، به همان اندازه، احتمال رفتار جامعه‌پسند آنان هم افزایش می‌یافت. بدین معنی که در میان افراد، از یک سو گرایش به رفتار جامعه‌پسند با تماشای کلی تلویزیون رابطه منفی داشت هرچه کمتر تلویزیون تماشا کرده بودند، رفتار بهتری داشتند و از سوی دیگر با تماشای رفتارهای اجتماعی جامعه‌پسند همبستگی مثبت داشته است.

در خصوص رابطه میان تأثیر تماشای برنامه‌های جامعه‌پسند تلویزیون در مقایسه با مشاهده خشونت تلویزیونی، یافته‌ها از این قرار بود: میزان همبستگی میان عادت تماشا و رفتار جامعه‌پسند، کمتر از میزان همبستگی میان عادت تماشا و رفتار پرخاشگرانه مشاهده شده بود؛ یعنی همبستگی میان عادت تماشا و رفتار پرخاشگرانه، بیش از میزان همبستگی میان تماشای تلویزیون و رفتار جامعه‌پسند بود؛ گویی تماشای تلویزیون بر رفتار پرخاشگرانه تأثیر بیشتری دارد.

گفتنی است کودکان در محیط زندگی خود، خیلی زود یاد می‌گیرند باید همیار و کمک کار یکدیگر باشند و در امور خود، مشارکت داشته باشند. این است که برنامه‌های جامعه‌پسند تلویزیون، تنها آنچه را که کودکان از پیش هم می‌دانستند تکرار می‌کنند؛ گویی تلویزیون چیز تازه‌ای در اختیار آنان قرار نمی‌دهد، اما از سوی دیگر، رفتار پرخاشگرانه، کمتر مشاهده می‌شود یا در صورت بروز، چه در خانه یا در مدرسه، به سرعت تنبیه می‌گردد. از این رو، تماشای آن، به ویژه هنگامی که با پی‌آمدهای موفق همراه باشد، مغایر با چیزی است که در واقعیت با آن روبه‌رو می‌شوند.

نکته دوم ناظر به شیوه‌ای است که رفتارهای جامعه‌پسند و رفتارهای پرخاشگرانه ضد اجتماعی در تلویزیون به نمایش درمی‌آیند. رفتارهای اجتماعی جامعه‌پسند، اغلب در قالب کلامی و کم‌سروصدا هستند، در حالی که رفتارهای پرخاشگرانه، بارز، پرهای و هوی و فیزیکی‌اند. از آنجا که کودکان خردسال، از اجرای کارهای عینی، فعال و مستقیم، بهتر یاد می‌گیرند، پس احتمال دارد برای همین ویژگی‌ها باشد که از خشونت، چیزهای بیشتری یاد بگیرند، نه از رفتارهای اجتماعی متداولی که بر صفحه تلویزیونی ظاهر می‌شود. البته در حال حاضر، هنوز شواهدی در دست نیست که نشان دهد تمایز در شیوه‌های بروز و به‌نمایش‌گذاری رفتارهای اجتماعی جامعه‌پسند در مقایسه با رفتارهای ضد اجتماعی سبب تفاوت در ادراک و یادگیری رفتارهای اجتماعی پسندیده در مقایسه با رفتارهای خشونت‌آمیز گردد.

همچنین نزد بیننده‌های نوجوان، آن دسته از افرادی که رفتارهای مثبت را به نمایش می‌گذارند، ممکن است منبع بهتری برای یادگیری و نفوذ، قلمداد شود.

تلویزیون و قضاوت اخلاقی

تلویزیون و قضاوت اخلاقی

بیشتر پژوهش‌ها در زمینه آثار بالقوه مفید تلویزیون، بر انواع رفتارهای اجتماعی تمرکز داشته‌اند که بازیگران و شخصیت‌های فیلم به نمایش گذارده‌اند. در

این باره که آیا ممکن است تلویزیون بر استدلال‌های اخلاقی و قضاوت مردم تأثیر مستقیمی داشته باشد یا نه، پژوهش‌های اندکی انجام گرفته است. منتقدان اولیه، به ویژه به دیدگاه‌های اخلاقی و معنوی توجه داشتند که تلویزیون آموزش می‌داد. بر اساس دیدگاه‌های منتقدانه، تلویزیون این گونه نشان می‌دهد که گویی کارهای غیرقانونی یا غیراخلاقی، اغلب به بار می‌نشینند. حتی مجریان قانون، بر صفحه تلویزیون، این گونه به نمایش درمی‌آیند که گویی قوانین را به نفع موضع خود تحریف می‌کنند، معیارهای اخلاقی را نادیده می‌گیرند و رفتارهای بحث‌برانگیزی انجام می‌دهند. پیام ضمنی در چنین موردی، به نظر می‌رسد این باشد که بد بودن، بهتر از خوب بودن است.

در مقایسه، مدافعان تلویزیون، استدلال کرده‌اند که تأثیر این رسانه بر استدلال‌های اخلاقی بینندگان جوان خود، پیش از هر چیز، مثبت است؛ زیرا برنامه‌های تلویزیون به طور مرتب مجموعه‌ای از موضوع‌های اخلاقی را به گونه جالبی، چنان‌پیش می‌کشند که می‌توانند توجه مخاطبان را همچنان جلب کنند. از طریق تلویزیون، مردم می‌توانند با مجموعه مباحث اخلاقی و مسائل پیچیده روبه‌رو شوند که هم در لایه‌های برنامه‌های نمایش و سرگرمی طرح‌شدنی هستند و هم می‌توانند در برنامه‌های آموزشی و مستند، به بحث و مناظره گذاشته شوند. مجموعه‌های نمایشی می‌توانند نشان بدهند که در متن جامعه، افراد یا شخصیت‌های فیلم با چه نوع مسائل اخلاقی دست‌به‌گریبانند و معمولاً این تجربیات، در متن اجتماعی است که مخاطب نیز با آن آشنایی دارد و از این راه است که برنامه‌های تلویزیون می‌تواند مخاطب را وادارد که با رخدادها و موقعیت‌های به نمایش درآمده همانندسازی کند. چنان‌که گویی این اتفاق‌ها برای خودش رخ داده‌اند. تلویزیون می‌تواند همچون معلم اخلاق یا مشاور عمل کند و بینندگان را از پیر و جوان تشویق کند که به دقت به موضوع‌های اخلاقی بیندیشند.

پژوهش در زمینه تحول قضاوت اخلاقی از دیدگاه کلبرگ (۱) (۱۹۸۴) متأثر بوده است. در دیدگاه کلبرگ، سه دوره تحول اخلاقی وجود دارد که در هر مرحله از آن، استدلال اخلاقی کودک، چنان رشد و تحول می‌یابد که گویی هر مرحله، نسبت به مرحله قبلی، بیان‌کننده سطح بالاتری از درک نظام اخلاقی دنیای اجتماعی است. در طول هر مرحله از تحول، کودک به مرور، ضوابط و مبانی اخلاقی را چنان در می‌یابد که بر اساس آن می‌تواند میان درست و غلط و اینکه چرا چیزی درست یا غلط است، تمایز قائل شود. در چارچوب این نظام اخلاقی، اولین نتیجه‌گیری این است که چنانچه عملی تنبیه‌پذیر نباشد، مانند دزدی برای نجات جان انسانی دیگر، به لحاظ اخلاقی پذیرفتنی، پنداشته و از حیث معنوی نیز درست تلقی می‌شود. وقتی با این نظریه به حوزه رسانه می‌رسیم، پرسش مهم این خواهد بود که آیا تلویزیون این شیوه استدلالی را دامن می‌زند یا خیر؟

ناچیز بودن پژوهش‌ها در زمینه تلویزیون و استدلال‌های اخلاقی کودک، به این معنی است که فهم ما از ماهیت و اهمیت نقش تلویزیون در آموزش کودک در خصوص تمایز میان درست و غلط، ناقص است.

نتیجه آنکه با وجود انتقادهای گسترده در زمینه تلویزیون، برای ترویج رفتارهای ضد اجتماعی و از میان بردن بنیادهای اخلاقی جامعه، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد تلویزیون می‌تواند وسیله‌ای برای پالایش و مهار تکان‌های خصمانه باشد و این گرایش‌ها را به سمت رفتارهای غیر مضر روانه کند و بدین گونه، آنها را نابود گرداند. بیشتر آن که، رفتار نیک به نمایش درآمده در تلویزیون، می‌تواند کودکان را به سمت رفتارهای دوستانه‌تر و انتخاب‌های مدبرانه‌تر در قبال دیگران، هدایت کند.

بر پایه فرضیه پالایش، تماشای خشونت تلویزیونی در میان جوان ترها، می تواند قوای پرخاشگرانه آنان را به گونه غیرآسیب زایی تخلیه کند و از این راه تلویزیون می تواند احتمال بروز رفتار پرخاشگرانه نسبت به دیگران را کاهش دهد.

در کنار بهره گیری از درگیری جانشینی با خشونت به جای درگیری واقعی، به منظور فراهم ساختن راهی برای رشد حالات خلقی کودک، راه دیگری که تلویزیون می تواند آثار سودمندی بر آنان داشته باشد، به تصویر کشاندن مهربانی، سخاوت، همیاری های اجتماعی و پذیرش مسئولیت های اجتماعی است. نشان داده شده است که در میان کودکان، این قبیل تصاویر، می تواند در کوتاه مدت و بلندمدت، بر رفتارهای مشابه، نفوذ داشته باشد.

تلویزیون در کنار برنامه های سرگرمی، از راه برنامه های آموزشی و اجتماعی، می تواند در کمک به فرهنگ سازی در کودکان نقش مثبتی داشته باشد و آنان را افراد مسئولی بار آورد. این امکان وجود دارد که برنامه هایی با محتوای جامعه پسند، بتواند آثار دیگر برنامه هایی را که دارای مضامین خشونت بار و رفتارهای ضداجتماعی هستند، تا حدی تعدیل کنند. بنابراین، لازم است در این زمینه بررسی شود که کدام دسته از برنامه های جامعه پسند، بیشترین تأثیر را به جا می گذارند؛ زیرا با تولید بیشتر این نوع برنامه های مفید است که می توان خشونت را مهار کرد و از میزان آن در جامعه کاست. (۱)

۱- روان شناسی رسانه با تأکید بر تلویزیون، کودک و نوجوان، صص ۳۷۱-۳۹۰.

ص: ۹۵

فصل چهارم: جامعه شناسی کودک با تأکید بر رسانه

اشاره

فصل چهارم: جامعه شناسی کودک با تأکید بر رسانه

زیر فصل ها

درآمد

تعریف کودک از چشم انداز جامعه شناسی

نظریه های کودک و رسانه

جامعه پذیری رسانه ای

نقش تلویزیون در جامعه پذیری کودکان

تلویزیون و اعتقادات و باورهای دینی

نتیجه

ص: ۹۷

درآمد

درآمد

در فصول گذشته درباره روان شناسی کودک و روان شناسی رسانه با تأکید بر کودک، سخن گفته شد. در این فصل، کودک از زاویه جامعه شناسی بررسی می شود. روان شناسی به بررسی حالات کودک به صورت فردی توجه دارد، اما جامعه شناسی پافراتر می نهد و کودکان را به صورت جمعی و در فضای جامعه بررسی می کند. به دیگر سخن، دیدگاه های روان شناسی بر وضعیت گذشته کودک ناظرند و دیدگاه های جامعه شناسی معیارهای غالب در شرایط محیط آنی را می جویند. در این فصل سعی خواهد شد جامعه شناسی کودک، با تأکید بر رسانه، بررسی و فضای نظری بحث برای فصول آینده شفاف شود. کودک امروزی به لحاظ جامعه شناسی چه ویژگی هایی دارد؟ جامعه شناسان درباره جامعه پذیری کودک چه نکاتی را در نظر می گیرند؟ متخصصان درباره کودک ایرانی در جامعه معاصر ایران به چه نکاتی تأکید می کنند؟ در باب کودک و رسانه به لحاظ جامعه شناسی، چه نظریه هایی وجود دارد؟

زمانی، کودکی به روابط فرزندان و والدین یا فقط به رابطه مادر و فرزند محدود می شد و زمانی هم بحث رایج مربیان تربیتی بود و یگانه ویژگی تئوریک روان شناسی رشد به شمار می آمد، اما اکنون کودکی به موضوعی

درخور توجه عموم و سیاست، تبدیل و در ابعاد گسترده و پیچیده‌ای تجزیه و تحلیل می‌شود. این تجزیه و تحلیل‌ها به نگاه ساده‌انگارانه سنتی به دوران کودکی و موقعیت اجتماعی کودکان با شک و تردید برخورد می‌کند. (۱)

تعریف کودک از چشم انداز جامعه‌شناسی

تعریف کودک از چشم انداز جامعه‌شناسی

بر اساس یک باور گسترده و رایج، کودک عضوی از جامعه تعریف می‌شود که هنوز به دلیل نداشتن مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز نقش‌ها، در سازمان اجتماعی نقشی مؤثر ندارد. این تعریف سنتی از مفهوم کودک است، ولی هنوز مهم‌ترین تعریف در این زمینه است.

برداشت امروزی ما از مفهوم کودک و دوران کودکی، به مثابه یک مقطع زمانی که آدمی طی می‌کند تا از کودکی بیولوژیک یا زیستی به عضوی اجتماعی تبدیل شود، برداشتی کم‌سابقه و نوست. در واقع، عصر جدید حاصل تحولاتی بود که درباره مفهوم نقش‌ها و قالب‌های نقشی در خانواده تجدید نظر کرد و از نقش‌های مورد نیاز تعاریف جدیدی ارائه داد. مفهوم «کودکی» و «دوران کودکی» نیز متأثر از این تحولات بود.

همان‌طور که پستمن (۲) اظهار کرده است، مهم‌ترین عامل پیدایش مفهوم «دوران کودکی» در جوامع نو یا مدرن، پیدایش نظام اجتماعی جدید بود که در آن نقش‌ها اساساً بر پایه توانایی‌های تخصصی افراد تعریف می‌شد؛ تخصصی که عمدتاً از طریق آموزش علمی حاصل می‌شد. با گسترش این روند، دوران کودکان به پدیده‌ای تبدیل شد که کودکان باید با طی کردن آن

۱- آلیسون جیمز، جنکس، کریس و پروت، آلن، جامعه‌شناسی دوران کودکی، نظریه پردازی درباره دوران کودکی، ترجمه: علی رضا کرمانی و علی رضا ابراهیم آبادی، ص ۱۷.

۲- Neil Postman.

به سرزمین بزرگ سالی می رسیدند و این چنین بود که نهادهای لازم برای تبدیل کودکان از موجوداتی خام و زیستی به عناصری اجتماعی به وجود آمد و دوران کودکی نیز خود به نهادی اجتماعی تبدیل شد. (۱)

نکته با اهمیت این است که ادبیاتی که با هدف مشخص کردن خصوصیات فرهنگی و تاریخی دوران کودکی نوشته شده اند، نشان می دهند اجتماع و فرهنگی که کودک در آن زندگی و رشد می کند، به طور درخور ملاحظه ای متغیر و متفاوت از هم است. تأثیر پدیدارشناسانه ای که این ناپایداری تاریخی اثبات شده با خود به همراه آورده، دست یابی به این تشخیص بوده است که مفاهیم دوران کودکی، ثابت و پایدار نیستند. بدین ترتیب، به عنوان موقعیتی اجتماعی، دوران کودکی را باید از طریق احساسات و ادراکات منظم و نوحاسته ای که در سیاست، فلسفه، اقتصاد و سیاست گذاری های اجتماعی متغیر یا هر چیز متغیر دیگری ریشه دارد، درک کرد. بنابراین، باید کودک را در درون یک متن فرهنگی گسترده مطالعه کرد. (۲)

تمایز عمده ای که بین مفهوم سنتی الگوی کودک دارای رشد اجتماعی و دیدگاه های جدید درباره کودک وجود دارد، در مفاهیم «شدن» و «بودن» است. نمونه یا الگوی کودک دارای رشد اجتماعی که مشخصه تئوری اجتماعی شدن است، همیشه به فرآیند تغییر و اصلاح می پردازد و اعمال فشار در کودک در زمینه این آوارگی هستی شناسانه را هدف غایی جامعه بزرگ سالان در نظر می گیرد. بدین ترتیب و از دیدگاه این الگو، کودک در حال رشد، ضرورتاً پدیده ای ثانوی است و «شدن» اولیه کودک، او را موجودی ناکامل جلوه می دهد. بر عکس، دیدگاه های جدید درباره دوران کودکی، کودک را نوعی «بودن» ادراک

۱- جامعه شناسی دوران کودکی، نظریه پردازی درباره دوران کودکی، صص ۱۰۷.

۲- جامعه شناسی دوران کودکی، نظریه پردازی درباره دوران کودکی، ص ۴۵۶.

ص: ۱۰۰

می کنند. در این مقوله ها کودک به عنوان یک شخص، یک موقعیت، یک دوره کنشگر، مجموعه ای از نیازها، حقوق یا تفاوت ها، به طور کل، یک کنشگر اجتماعی تصور می شود. نیازی نیست کودک را موجودی بدون توانایی، قابلیت، عقل یا معنی تصور کرد و با این دید به او نزدیک شد. با وجود این، کودک، «بودن» ساکن و ایستا نیست، بلکه در زمان و همراه آن است و همانند تمام کنشگران اجتماعی، در درون تاریخ سکنی گزیده است. بدین ترتیب، هیچ ضرورتی ندارد صرفاً به دلیل یک چارچوب مفهومی که بر «شدن» استوار است، تصورهای مربوط به گذشته و آینده را کنار بگذاریم. کودک به خودی خود، موجودی فعال است و فعالیت او از روی تقلید نیست، بلکه به عنوان یک عامل، در درون سازه ویژه خودش فعالیت می کند و از حیث اینکه همانند هر عامل بزرگ سال دیگری، کنش خود را با انتخاب شروع می کند، فعالیت او به اندازه فعالیت هر بزرگ سال دیگری، طبیعی است. (۱)

نظریه های کودک و رسانه

اشاره

نظریه های کودک و رسانه

در این جا مختصر و مفید، مهم ترین نظریه ها درباره کودک و رسانه از دیدگاه جامعه شناسی گزارش می شود، تا برنامه سازان با توجه به این دیدگاه ها، درباره شیوه های انتقال ارزش ها و آرمان های انقلاب اسلامی به کودکان از طریق رسانه، آگاهانه تر به تهیه، تولید و تدوین برنامه های مؤثر اقدام کنند.

نظریه تکمله

نظریه تکمله

رسانه ها به تنهایی اثرگذار نیستند. رسانه زمانی مؤثر خواهد بود که با ساخت های اجتماعی هماهنگی داشته باشد. پیام رسانه زمانی که با ساخت های اجتماعی تناقض داشته باشد، به یقین طرد می شود یا دست کم

۱- جامعه شناسی دوران کودکی، نظریه پردازی درباره دوران کودکی، ص ۴۷۹.

ص: ۱۰۱

بعد از مرحله جذب و تسخیر، از تأثیر رسانه‌ها کاسته می‌شود. مثلاً اگر در جامعه‌ای که ساختارهای آن را بر پایه تجمل‌گرایی و ثروت‌اندوزی بنا نهاده‌اند، رسانه‌ای بر ساده‌زیستی تأکید کند، به یقین صدایش غریب می‌ماند و اگر هم تأثیری داشته باشد، موقت خواهد بود. این نظریه بر تکمیل پیام رسانه‌ها با محیط ساختاری تأکید دارد. هنگامی رسانه تأثیر خواهد داشت که با ساختارهای کودکان مانند خانواده، مدرسه، هم‌سالان و ... هماهنگ باشد. در غیر این صورت، تأثیر آن نارسا، ناکافی و در برخی موارد معکوس و مخرب خواهد بود. (۱)

نظریه‌گزینش تفاضلی

نظریه‌گزینش تفاضلی

معتقدان به این نظریه می‌گویند: رسانه‌ها در برابر انسان‌ها به یکسان قرار نمی‌گیرند، بلکه هر کس با توجه به انتظارات، خواسته‌ها و به طور کلی نیازهایش بدان می‌نگرد و آن را برمی‌گزیند. از این رو، باید در راه بررسی فرآیند گزینش، به زمینه‌های روانی و شرایط محیطی انسان توجه کرد. در باب ارتباطات، امروزه سعی می‌کنند تا بر معیارهای گزینش اثر گذارند؛ یعنی به درون ذهن آدمیان، رسوخ و اهرم‌هایی چند در آن را جابه‌جا کنند. نظریه‌های مبتنی بر گزینش تفاضلی بر کهکشان علل و عوامل نظر دارند که نوع گزینش را موجب می‌شوند. در این میان، بر آمادگی قبلی به عنوان زمینه‌ساز گزینش تأکید بسیار وجود دارد.

بنابراین، کودک به عنوان مخاطب رسانه، موجودی پذیرا نیست؛ او نیز داوری می‌کند و سپس به گزینش دست می‌زند. کودک، هم در سطح میان‌برنامه‌ای گزینش می‌کند و برنامه‌ای را می‌پسندد و برمی‌گزیند، هم در درون

ص: ۱۰۲

برنامه چنین می‌کند؛ یعنی بخش‌هایی از برنامه را حذف و بعضی را برجسته می‌کند، می‌پذیرد و بدان عمل می‌کند. از نگاه دیگر می‌توان گفت که کودک به نوعی ساختار شکن است، او ساختار برنامه را بازسازی می‌کند و گفتمانی دیگر بر گفتمان رسانه‌ای می‌نشانند. هنگامی که کودکی با پیش‌زمینه‌ای خاص برنامه‌ای را برگزیند، به یقین به ادراک خاصی از آن خواهد رسید. به این فرآیند، ادراک تفاضلی گویند. منظور این است که هر انسان به ویژه کودک در برابر برنامه‌های رسانه‌ها ادراکی خاص، متمایز، منحصر به فرد و متفاوت دارد. (۱) بنابراین بر اساس این نظریه می‌توان نتیجه گرفت که یک برنامه معین تلویزیونی نمی‌تواند بر روی تمام اطفالی که آن را مشاهده می‌کنند به یک صورت اثر بگذارد. نیز یک کودک معین از تمام برنامه‌های تلویزیونی که مشاهده می‌کند به یک صورت و اندازه متأثر نمی‌شود. (۲)

نظریه دیالکتیک

نظریه دیالکتیک

برخی در راه تبیین تأثیر رسانه به ویژه تلویزیون بر کودکان، معتقدند توجه به یک عامل خطاست، بلکه باید به همه عوامل و عناصر توجه کرد. اینان می‌گویند: تلویزیون یا هر رسانه دیگر، به تنهایی نمی‌تواند گرایش‌های مثبت یا منفی را در کودکان و نوجوانان ایجاد کند. تصمیم به انجام دادن هر کاری، تعدد علل و عوامل را می‌طلبد. تلویزیون، سینما یا هر وسیله ارتباطی می‌تواند تسهیل‌کننده جریان موجود، شتاب‌دهنده یا تشدیدکننده عوامل پیشین باشند. از سوی دیگر، عوامل گوناگون مؤثر بر ذهن، درون‌زاد، یعنی عوامل متراکم در ذهن و برون‌زاد، یعنی عوامل محیطی هستند. عناصر

۱- باقر ساروخانی، کودکان و رسانه‌های جمعی، ص ۵۵.

۲- باقر ساروخانی، کودکان و رسانه‌های جمعی، ص ۵۸.

ص: ۱۰۳

درون زاد سهم ناچیزی دارند و آنچه مهم است ورود عناصر برون زاد تغلیظ، ترکیب و بقای آنها در درون ذهن است. (۱)

جامعه پذیری رسانه ای

جامعه پذیری رسانه ای

در خلال جامعه پذیری، انسان از صورت خام و غریزی بیرون می آید و بُعد اجتماعی می یابد. انسان مراسم و آداب اجتماعی را می آموزد و هنجارهای اجتماعی را درونی می سازد. فرآیند درونی هنجارها نه تنها به معنای شناخت، بلکه پذیرش هنجارها و کاربرد آنها در عمل و انعکاس آنها در رفتار است.

آقای ستوده در کتاب خود، عوامل مؤثر بر جامعه پذیری را به چهار دسته تقسیم کرده است که عبارتند از:

۱. خانواده: کودکان در خانواده و در ارتباط با والدین خود به کسب هویت می پردازند، همانند آنها می شوند و آنچه را که آنها رفتار می کنند و می گویند، انجام می دهند و در نتیجه رفته رفته، رفتار درست را طبق والدین فرا می گیرند و به کار می برند.

۲. گروه همگنان: معمولاً دوستان و همه کودکانی که تقریباً هم سن و همبازی کودک هستند و در او تأثیر می گذارند، شامل گروه همگنان می شود.

۳. مدرسه: معمولاً کودکان، در پنج سالگی وارد نظام آموزشی کودکان می شوند و در مدرسه، مجموعه ای از ارزش ها، هنجارها و دانستنی های مهم به آنها آموخته می شود. در کنار این دانش که به صورت رسمی به دانش آموزان انتقال می یابد، مجموعه ای از ارزش ها و هنجارها به شکل غیر رسمی؛ یعنی از طریق برقراری ارتباط با دیگر دانش آموزان، معلمان و مربیان به آنها انتقال می یابد.

۱- باقر ساروخانی، کودکان و رسانه های جمعی، ص ۶۷.

۴. رسانه های گروهی: امروزه به واسطه فن آوری های جدید اطلاع رسانی و وسایل ارتباط جمعی، کودکان از سال های اول زندگی در مسیر امواج گوناگون و پیام های متعدد قرار می گیرند و این اطلاعات از دورترین نقاط جهان، وارد خانه های آنان می شود که این ارتباط به مرور، فرزندان تازه ای در خود پرورش می دهد و نسل های جدیدی را پدید می آورد که دنیای متفاوتی با بزرگ ترها دارند و باید برای پرورش بهتر این نسل، برنامه های مناسب و درخور، تدارک دیده شود.

نقش تلویزیون در جامعه پذیری کودکان

نقش تلویزیون در جامعه پذیری کودکان

جامعه پذیری دوران کودکی از اهمیت بالایی برخوردار است. عوامل اصلی یادگیری اجتماعی در فرآیند جامعه پذیری سنتی عبارت است از: خانواده گسترده، مدرسه و گروه هم سالان. در دهه های اخیر نقش مدرسه و گروه هم سالان همچنان حفظ شده است، ولی خانواده گسترده دستخوش تحولات اساسی گشته، به خانواده هسته ای تک فرزندی تبدیل، و به نظر می رسد تأثیر آن در یادگیری اجتماعی کودک در مقایسه با خانواده گسترده کم رنگ تر شده است. در مقابل، تلویزیون به عنوان عامل چهارم یادگیری اجتماعی به میدان آمده است. تلویزیون از عوامل مهم آموزش نقش های اجتماعی به کودکان به شمار می رود: نقش جنسیتی، شغلی و خانوادگی.

تحقیقات نشان می دهد برنامه های تلویزیونی علاوه بر تأثیر در شکل گیری نقش های اجتماعی، در تعدیل و تغییر نگرش های قبلی کودکان نسبت به نقش های اجتماعی نیز تأثیر دارد. با این حال، باید در نظر داشت تأثیر تلویزیون، مستقل و فارغ از تأثیر دیگر عوامل محیطی مثل خانواده و گروه هم سالان نیست. (۱)

تلویزیون و اعتقادات و باورهای دینی

تلویزیون و اعتقادات و باورهای دینی

بدون شک، امروزه رسانه های گروهی از جمله تلویزیون نقشی به مراتب فراتر از یک رسانه سرگرم کننده یافته اند و نمی توان از نقش مهم و اساسی آنها در فرهنگ سازی چشم پوشید. چنانچه پیش از این اشاره شد، افراد در فرآیند جامعه پذیری، از عوامل متعددی اثر می پذیرند که یکی از این عوامل، رسانه های گروهی است و از میان انواع این رسانه ها، تلویزیون به جهت داشتن طرفداران و علاقه مندان بیشتر از اهمیت خاص برخوردار است. با گرایش به سمت تلویزیون بنا به هر دلیلی، افراد به اثرپذیری وادار می شوند، به گونه ای که آنان آگاهانه و نا آگاهانه از برنامه هایی که تماشا می کنند، سرمشق می گیرند.

در کشور ما نیز در حال حاضر، تلویزیون در دسترس ترین رسانه ای است که عامه مردم، صرف نظر از موقعیت شغلی و شرایط سنی، مقداری از وقت خود را صرف تماشای برنامه های آن می کنند که در این میان، کودکان و نوجوانان، سهمی بیشتر از دیگر اقشار دارند.

نتیجه

نتیجه

از مطالعه مطالب گفته شده به دست می آید که نگاه به کودک از شکل ابزاری به موجودی کنشگر که در فضای فرهنگی خاصی زندگی می کند، تغییر یافته است. همچنین رسانه بدون توجه به محیط فرهنگی کودک؛ یعنی خانه، مدرسه و هم سالان، نمی تواند نقش خود را به خوبی ایفا کند. تغییر کودک بر اثر تغییر محیط فرهنگی ای است که کودک در آن محیط، الگو می گیرد و بر اساس آن محیط رشد می کند.

ص: ۱۰۷

فصل پنجم: ارزش های انقلاب اسلامی

اشاره

فصل پنجم: ارزش های انقلاب اسلامی

ص: ۱۰۹

«برای تربیت از آنجا شروع کنیم که کودک دوست دارد و به آنجا برسیم که خود دوست داریم».

شهید باهنر

درآمد

درآمد

در فصل های گذشته با مطالعه چندرشته ای، (۱) «کودک» را از چشم انداز سه رشته روان شناسی رشد، روان شناسی رسانه و جامعه شناسی بررسی کردیم. سه فصل گذشته، مقدمه ای بودند تا زمینه مفهومی و نظری را برای بررسی انتقال ارزش های انقلاب اسلامی ایران در سطح شناخت کودکان از طریق رسانه فراهم سازند. در این فصل به اصل مسئله تحقیق؛ یعنی ارزش های انقلاب اسلامی در سطح شناخت کودکان می پردازیم.

در گذشته، اطلاع رسانی و خبر، مهم ترین کارکرد رسانه و به ویژه تلویزیون بود، اما امروزه این کارکرد به حاشیه رانده شده و جای خود را به سرگرمی و از آن مهم تر فرهنگ سازی داده است. رسانه ها و از جمله تلویزیون، در فرهنگ آفرینی و تغییر فرهنگی جوامع، نقش مهمی دارند و روز به روز آثار فرهنگی این رسانه بیش از پیش می شود. در این میان، دو سوی

۱- چندرشته ای، گونه ای (Multidisciplinarity) است که طی آن هریک از کنشگران و متخصصان رشته های مختلف، در بررسی و مطالعه یک مسئله و موضوع مشترک، از نظرگاه معرفتی و روشی یا رشته ای خاص خود کار می کنند. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷: ۷۹)

ص: ۱۱۰

این تأثیر و تأثر متقابل، یعنی فرهنگ سازی از طرف رسانه و فرهنگ پذیری از طرف مخاطبان از اهمیت خاصی برخوردارند. اگر فرهنگ را به چهار لایه بینش، ارزش، رفتار و نماد تعریف کنیم، نقش مهم و نخست، مربوط به بینش و پس از آن، ارزش مهم ترین لایه در فرهنگ است. از سوی دیگر، اگر مخاطبان تلویزیون را به کودک، نوجوان، جوان، میان سال و کهن سال تقسیم کنیم، مقام نخست را کودکان به خود اختصاص می دهند. بنابراین، دو سویه این تقابل، جزو مهم ترین بخش های تقابل هستند: یک سوی ارتباط، ارزش است و سوی دیگر، کودک.

ماندگاری جمهوری اسلامی ایران به ماندگاری ارزش های انقلاب اسلامی وابسته است. به ویژه هنگامی که از انتقال ارزش ها از نسل های نخستین به نسل های بعدی سخن به میان می آید، این نکته اهمیتی صد چندان می یابد. در این فصل، راه های انتقال ارزش های انقلاب اسلامی از طریق رسانه ملی در سطح شناخت کودکان مسئله اصلی است و مسائل فرعی آن از این قرارند: ارزش چیست؟ چه ارزش هایی از انقلاب اسلامی متناسب با سطح شناخت کودکان است؟ رسانه ملی از چه راه ها و شیوه هایی می تواند این ارزش ها را به کودکان منتقل سازد؟

الف) ارزش و ارزش شناسی

اشاره

الف) ارزش و ارزش شناسی

زیر فصل ها

تعریف ارزش

ویژگی های ارزش ها

کارکرد ارزش ها

تقسیم بندی ارزش ها

فرهنگ و ارزش

تعریف ارزش

تعریف ارزش

بدیهی است ارزش از جمله اصطلاحاتی است که در علوم گوناگون تعاریف مختلفی پیدا کرده است. ارزش در دیگر ساحت ها نظیر ساحت های دینی، حقوقی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی کاربرد دارد و از این بابت ارزش ها با

عناوین گوناگون دینی، حقوقی، سیاسی، اجتماعی، هنری، اقتصادی و اخلاقی طبقه بندی می گردند. (۱)

ارزش ها در زمره مشخصه های مهم جوامع هستند. ارزش ها در ابعاد مختلف کنش، آثار عظیمی در پی دارند که دیدنی است. بیشتر کنش افراد ناشی از درونی شدن ارزش های جامعه در طی دوره رشد فرد است و درونی شدن ارزش ها در هر نسل به پیدایش «نسل ارزشی» آن جامعه در مقطعی خاص بستگی دارد. (۲)

با توجه به تعاریف مختلف درباره ارزش، تعریفی که متناسب با هدف این پژوهش به نظر رسید، ترکیبی از تعریف آقای دکتر محسنیان راد و تعریف آقای حاجیلری است؛ دکتر محسنیان می گوید: «ارزش عبارت است از جهت گیری انتخابی مثبت یا منفی از سوی فرد، گروه یا توده درباره هر چیز» (۳) و آقای حاجیلری در تعریف ارزش می گوید: «ارزش عبارت است از مطلوبیت ها، خواسته ها، علائق و جهت گیری های مثبت نسبت به چیزهایی که ملاک های کلی رفتار هستند و اکثریت افراد جامعه روی آنها وفاق دارند.» (۴) و اما ترکیبی از این دو تعریف: ارزش عبارت است از مطلوبیت ها، خواسته ها، علائق و جهت گیری های انتخابی مثبت یا منفی در قبال چیزهایی که ملاک های کلی رفتارند و اکثر افراد جامعه بر آنها وفاق دارند.

ویژگی های ارزش ها

ویژگی های ارزش ها

گی ریشه ویژگی های ارزش ها را در چهار مورد برمی شمارد که از این قرارند:

۱. ارزش در نظام آرمانی قرار دارد و نه در مسائل عینی یا حوادث؛

۱- مجتبی مصباح، بنیاد اخلاق: روشی نو در آموزش فلسفه اخلاق، صص ۵۷، ۵۸.

۲- نریمان یوسفی، شکاف بین نسل ها بررسی نظری و تجربی، ص ۲۷.

۳- مهدی محسنیان راد، انقلاب، مطبوعات و ارزش ها، ص ۲۶.

۴- عبدالرضا حاجیلری، کنکاشی در تغییر ارزش ها پس از پیروزی انقلاب اسلامی، ص ۴۱.

ص: ۱۱۲

۲. ارزش به عنوان آرمان مستلزم تصور وجود یا کیفیتی بهتر از آن چه است که مدعی آن هستند و یا از آن الهام می‌گیرند؛

۳. نسبیّت؛ یگانه ارزش‌های واقعی، ارزش‌های یک جامعه خاص هستند و این‌ها آرمان‌هایی‌اند که یک جمع برای خود قائل می‌شود و به آن اعتقاد دارد. بنابراین، ارزش‌ها همیشه خاص یک جامعه و متعلق به یک مقطع تاریخی هستند؛ زیرا ارزش‌ها به نسبت زمان متغیرند؛

۴. بار عاطفی؛ ارزش‌ها هیچ‌گاه خالی از احساسات نیستند. (۱)

کارکرد ارزش‌ها

کارکرد ارزش‌ها

در واقع کارکرد ارزش‌ها نتایج و نقشی است که ارزش‌ها در زندگی اجتماعی انسان می‌توانند از خود به جای بگذارند.

از نظر گئی‌روشه، ارزش‌ها چندین کارکرد اجتماعی دارند که از این قرارند:

۱. انسجام مدل‌ها: در یک جامعه معین، ارزش‌ها نوعی انسجام به مجموعه قواعد یا مدل‌ها می‌بخشند؛

۲. قدرت روانی اشخاص: ارزش‌ها عنصر مهم وحدت روانی اشخاص به شمار می‌آیند و این مورد، یک کارکرد روانی اجتماعی است؛

۳. یگانگی اجتماعی: جهان ارزش‌ها در مورد آن‌چه که «کنت»، «وفاق اجتماعی» و «دورکیم»، «همبستگی اجتماعی» نامیده‌اند و امروزه بدان «یگانگی اجتماعی» می‌گویند، عنصر اساسی به شمار می‌رود... پیوستگی با ارزش‌های مشترک شرط مشارکت با جمع است... همبستگی در ارزش‌های مشترک می‌تواند در ضمن منبع وحدت اجتماعی باشد و چون دربرگیرنده

۱- گئی‌روشه، کنش اجتماعی، ترجمه: هما زنجانی زاده، صص ۷۶ تا ۸۱.

ص: ۱۱۳

چنین وحدتی است می تواند منبع تضادهای اجتماعی و یا دست کم تنوع اجتماعی باشد. (۱)

از این کارکردها می توان نتیجه گرفت که اگر رهبران و نخبگان یک جامعه بخواهند جامعه را درست هدایت کنند و با توجه به اهدافی که هر جامعه ای دارد برای رسیدن به اهداف اجتماعی برنامه ریزی کنند، شناخت ارزش های اجتماعی و تکیه بر آنها برای پیش برد راهکارها امری اجتناب ناپذیر است. در عین حال که ارزش ها و به کار گیری آنها برای حاکمان یک جامعه می تواند کارساز باشد، در صورتی که راهبرد و عمل حاکمیت نیز بر خلاف ارزش های اجتماعی باشد با محدودیت و مشکلات بسیاری از طرف مردم مواجه خواهند شد. (۲)

تقسیم بندی ارزش ها

تقسیم بندی ارزش ها

برخی، ارزش ها را بر اساس خاستگاه آن به دو دسته پیشینی و پسینی تقسیم کرده اند: ارزش های پیشینی، ارزش هایی هستند که مستقل از بیان شرع یا دخالت حس و تجربه به وسیله خرد ناب تشخیص داده و ارزشیابی شده اند و دسته دوم، از ارزش های اخلاقی یا حقوقی، سیاسی و اجتماعی، ارزش هایی است که در زبان دین و یا در تجربه و کاربرد عرف و اجتماع انسانی، شناسایی و ارزش یابی شده اند و به تعبیری خاستگاه دینی یا اجتماعی دارند. این گروه از ارزش ها را به هیچ وجه عقل سلیم به صورت مستقل و طبیعی و ذاتی درک و شناسایی نمی کند، بلکه عقل به وساطت شرع و یا عرف خاصی، مثلاً به صحت و اعتبار آنها حکم می کند. این گروه از ارزش ها

۱- گی روشه، کنش اجتماعی، ترجمه: هما زنجانی زاده، صص ۹۲-۹۴.

۲- کنکاشی در تغییر ارزش ها پس از پیروزی انقلاب اسلامی، ص ۵۰.

ص: ۱۱۴

با عنوان «ارزش های پسینی» طبقه بندی می شوند. عنوان «پسین» حکایت از این دارد که عقل اندیشیده به ارزش های مزبور پس از حکم شرع یا عرف و از طریق دین یا اجتماع توجه و التفات می کند. (۱)

در هر صورت، ارتباط عقل و وحی در تشخیص و تعیین ارزش ها از دو نوع رابطه تقابل نیست، بلکه هر چه هست ارتباطی از نوع تعاطی و تعاون است. بدین صورت عقل و وحی به مدد همدیگر، ارزش ها را تبیین و ترسیم می نمایند و انسان را به التزام به ارزش ها ترغیب و تشویق و به اجتناب از ضدارزش ها تحذیر می کنند.

نتیجه اینکه از منظری دینی، ارزش ها و ضد ارزش ها، به تعبیری باید‌ها و نبایدها، در زمینه های اخلاقی و در دیگر زمینه ها، نظر به اصول و احکام، قوانین و موازینی دارد که عقل و دین به کمک هم، التزام به مفاد آنها را برای تأمین سعادت دنیوی و اخروی بشر لازم می شمارند، با این تفاوت که عقل در بسیاری از موارد باید از شرع الهام پذیرد، چون در این گونه موارد خود به تنهایی نمی تواند راهگشا باشد. بر این اساس، ارزش ها اموری هستند که می ارزند انسان به آنها ملتزم باشد یا می ارزند انسان از آنها اجتناب ورزد. (۲)

برخی دیگر، ارزش ها را به دو نوع ابزاری و غایی تقسیم کرده اند: ارزش های ابزاری، خود وسیله ای برای کسب هدف اند، در حالی که ارزش های غایی، به طور ذاتی کیفیت هایی خوب هستند و خود غایت و هدف محسوب می شوند. (۳)

همچنین ارزش ها را به ارزش های فردی و اجتماعی نیز تقسیم کرده اند. اشیا یا عقایدی که به طور فردی مورد توجه باشند و در کل جامعه ارزش

۱- سید احمد رهنمایی، درآمدی بر مبانی ارزش ها، ص ۳۶.

۲- سید احمد رهنمایی، درآمدی بر مبانی ارزش ها، ص ۴۲.

۳- مسعود چلبی، جامعه شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، ص ۶۰.

ص: ۱۱۵

ندارند، ارزش های فردی نامیده می شوند. ارزش های اجتماعی؛ یعنی اندیشه ها، هنجارها و اشیای مادی که متعاقب با اعمال متقابل اجتماعی، عقاید و ارزش های روانی مساعدی در پیرامون آنها جمع می شود و به تجربیات مثبت متکی هستند. (۱)

عده ای هم ارزش ها را بر مبنا و ملاک اهمیت، به ارزش های عالی یا روحی و ارزش های دانی یا جسمی تقسیم کرده اند. مفاهیمی چون آزاداندیشی، مسئولیت پذیری و احترام به انسان صرف نظر از جنس، نژاد، رنگ، زبان و جز آنها در مقوله ارزش های عالی یا دست اول جای دارند و مفاهیمی چون خوردن، آشامیدن، بازی، تفریح، انجام دادن مسابقات ورزشی و به طور کلی هر آنچه در محدوده جسم و تن است، در مقوله ارزش های دانی یا دست دوم قرار دارند. (۲)

گروه دیگری، ارزش ها را به سه دسته ایدئولوژیک، اجتماعی و انسانی تقسیم کرده اند که با هر برد و حجمی، از نظر تعداد مخاطبان سازگار است. هدف از ارزش های ایدئولوژیک، سعادت و پیروزی یک سنخ جمعیت خاص است که این نوع ارزش ها به بهروزی فقط یکی از سنخ های یک جامعه متشکل از سنخ های جمعیتی متفاوت متعهد است. بنابراین، تضاد، تخاصم و حتی جنگ ایدئولوژیک در چنین شرایطی احتمال دارد. ارزش های نوع دوم که ارزش های اجتماعی نامیده شده اند، بردی فراگیرتر دارند و به گونه ای تعریف می شوند که آرمان ها، مطلوبیت ها و سعادت تمامی اعضای یک جامعه را بدون توجه به تعلقات اجتماعی، مذهبی و اقتصادی آنها در نظر دارند. بر

۱- منوچهر محسنی، جامعه شناسی عمومی، ص ۲۱۷.

۲- سید علی اکبر حسینی، مفهوم فلسفی ارزش و ارزش شناسی، ص ۲۱۷.

ص: ۱۱۶

اساس مرزبندی‌های سیاسی فعلی، ارزش‌های ملی را می‌توان در این دسته قرار داد، اما ارزش‌های نوع سوم؛ یعنی ارزش‌های انسانی، گستره‌ای جهانی دارند و هدف آن سعادت و بهروزی تمامی انسان‌های دنیا بدون توجه به تعلقات ملی و مذهبی است. بر این اساس، حقوق بشر و حقوق جهانی کودک را می‌توان از جمله ارزش‌های انسانی برشمرد.

گفتنی است طبقه‌بندی ارزش‌ها به سه نوع ایدئولوژیک، اجتماعی و انسانی صرفاً بر اساس گستره جامعه هدف است و به هیچ عنوان بیانگر تقدم، تأخر یا رتبه‌بندی ارزشی آنها نمی‌شود. هدف این نیست که بیان کنیم کدام نوع از این ارزش‌ها، بدتر و کدام یک بهترند، بلکه هدف این است که نویسندگان بدانند برای هر نوع مخاطبی، کدام دسته ارزش‌ها کارا تر است. بر این اساس، ارزش‌های مورد تأکید ادبیات کودک در کشوری نظیر ایران که جامعه‌ای مرکب از اقوام و ادیان مختلف است، برای اینکه استقبال، درک و پذیرفتنی شود، باید ناظر به ارزش‌های اجتماع ملی باشد، و گرنه از هدف خود دور شده و خود را به مرزهای قومی و دینی محدود کرده است.

فرهنگ و ارزش

فرهنگ و ارزش

اگر بخواهیم از منظر دینی میان دین، فرهنگ و ارزش‌ها ارتباط تنگاتنگ ترسیم کنیم، باید گفت فرهنگ به درختی ریشه دار، پابرجا و پربار می‌ماند که دین، اساس و روح جاری و ساری در آن است و ارزش‌ها، تولیدات و میوه‌های حاصل از آن است. بدین ترتیب، فرهنگ و ارزش‌ها در یک نظام و یا جامعه دینی و مذهبی، برخاسته از دین است و دیانت و مذهب، خاستگاه

ص: ۱۱۷

اصلی فرهنگ و ارزش های آن جامعه یا نظامند. از این منظر، ارزش هایی اصیل و واقعی به شمار می روند که از دیانت و فطرت ما سرچشمه گرفته باشند یا اگر هم از ملیت، قومیت ما یا هر عامل دیگر حاصل شده اند، دین و فطرت آنها را تأیید کند و بپذیرد. (۱)

ب) ارزش و کودک

اشاره

ب) ارزش و کودک

زیر فصل ها

ارزش پذیری کودک

انتقال ارزش ها در کودکان

منشأ اخذ ارزش ها در کودکان

ارزش پذیری کودک

ارزش پذیری کودک

از دیدگاه نظریه پردازان مختلف، نظریه های گوناگونی وجود دارد که کودک چه زمانی می تواند ارزش ها را بپذیرد؟ آنها برای هر کدام از دیدگاه های خود دلایلی می آورند که در اینجا به طور مختصر اشاره می کنیم.

اریکسون معتقد است که زبان و تفکر در حدود دو سالگی در کودک ایجاد می شود. آن وقت که «نه» را به زبان می آورد، مقدمه ای برای یادگیری ارزشمند است. کودک دو ساله از همان ابتدا «نه» را که بیان می کند، مطابق گفته پدر و مادر نیست. هم پدر و مادر و هم نزدیکان خانواده جزو اولین کسانی هستند که ارزش ها را به کودک منتقل می کنند. «نه ای» که کودک می گوید، قدم اولی است که برای استقلال برمی دارد. در واقع مقدمه ای برای مستقل شدن است. در بسیاری موارد «نه» گفتن کودک، ناپخته است و فقط از تکرار آن لذت می برد. شاید از آهنگ آن خوشش بیاید و شاید مخالفت با خواسته پدر و مادر نباشد.

کودک به تدریج که مفاهیم را بیشتر درک می کند، با ارزش های بیشتری آشنا می شود و «نه» را از روی پختگی و رشد روانی بیان می کند.

ص: ۱۱۸

پدر و مادر اولین کسانی هستند که ارزش‌ها را برای کودک پایه‌گذاری می‌کنند و کودک این‌ها را درونی می‌کند. به طوری که وقتی کودک به بزرگ‌سالی می‌رسد، در شرایط دیگری قرار می‌گیرد. زمانی که حتی از درگذشت پدر و مادر می‌گذرد، باز هم این ارزش‌ها برای او درونی شده است. هنگامی که با افراد خلافکار مصاحبه می‌کنیم، همه آنها بیان می‌کنند زمانی که داشتند آن کار خلاف را انجام می‌دادند، آرزو می‌کردند کاش پدر و مادرم هیچ وقت نفهمند که من بودم این کار را کردم. باز این مسئله بیان می‌شود که چقدر نقش پدر و مادر در بنیادی کردن یک ارزش برای کودک مهم است.

فیلسوف ایتالیایی، خانم دیانا ساتوری معتقد است تا زمانی که وجدان در کودک شکل نگیرد، نمی‌تواند ارزشی را درونی کند و معتقد است وجدان چیزی نیست، جز صدای مادر که درونی‌اش کرده است. همچنین او معتقد است، کودک از وجدان به عنوان سلاحی درونی در هنگام تصمیم‌گیری‌ها استفاده می‌کند و به فرد می‌گوید چه کاری باید انجام بدهد و چه کاری نباید انجام دهد. نکته جالب توجه در نظریه ایشان آن است که موقع تصمیم‌گیری هیچ سلاحی جز صدای مادر در درون کودک نیست.

فروید نیز معتقد است که اول باید فرامد در کودک، تشکیل و وجدان در او بیدار شود و بعد کودک می‌تواند به این ارزش‌های اخلاقی پی‌ببرد. بچه‌ها در سال‌های قبل از ورود به دبستان دقیقاً ارزش‌های پدر و مادر را درک می‌کنند، ولی با ورود به دبستان با ارزش‌های دیگری آشنا می‌شوند. ارزش‌هایی که بچه‌های هم‌کلاسی با خود می‌آورند؛ ارزش‌هایی که مدیر مدرسه، معلم‌ها و مسئولان و مربیان مدرسه عنوان می‌کنند و آنجاست که

ص: ۱۱۹

کودک دچار تعارض می شود. وقتی با ارزشی غیر از ارزش خانواده آشنا می شود، آن را با ارزش خانواده مقایسه می کند و بعد، گاهی در مقابل ارزش خانواده مقاومت می کند و گاه هم ارزش خانواده را می پذیرد.

پیاژه معتقد است ارزش های کودک در هشت سالگی با ارزش های خانواده، یکی است و همان رویه را انجام می دهد. پس از آن، رفتار خودمختار در کودک ظهور می یابد. به این معنی که خود کودک تصمیم می گیرد چه رفتاری درست و چه رفتاری غلط است.

در روان شناسی بیشتر ارزش های اخلاقی بررسی و بحث می شود و ارزش های اخلاقی در تمام جوامع متمدن یکسانند. مثلاً در همه جا دروغ گویی رفتاری غیر اخلاقی است و کمک به هممنوع ارزش اخلاقی محسوب می شود. بنابراین، روان شناسان بر روی رفتار های اخلاقی کار کردند و باز هم به این نتیجه رسیدند که نقش پدر و مادر تا زمانی که کودک زنده است در ذهن کودک باقی است؛ یعنی ارزش های پدر و مادر تا زمان حیات باقی می ماند حتی هنگامی که به آن ارزش ها پای بند نیست و آنها را زیر پا می گذارد.

انتقال ارزش ها در کودکان

انتقال ارزش ها در کودکان

ما هر روز شاهد بیان نگرانی و چهره غمزده والدینی هستیم که فرزندانشان به ارزش های مورد نظر آنها پای بندی زیادی ندارند. شکایت های رایج والدین مبنی بر درس نخواندن، سیگار کشیدن، بی توجهی برخی کودکان به ارزش های خانوادگی، شعائر مذهبی، رعایت نکردن حجاب و عفاف، گرایش به خرده فرهنگ های نادرست و نامرسوم نشان می دهد که یکی از تنش های اساسی والدین با فرزندان بر سر ارزش گذاری هاست. در واقع، والدین شاهد شکست خود در انتقال ارزش ها هستند.

ص: ۱۲۰

روشن است که ارزش، مفهومی کلی دارد و ممکن است به تعداد افراد یک جامعه، ارزش وجود داشته باشد و هرکسی ادب نگاه داشتن، حرف شنوی را طبق الگوشناسی خود تعریف کند.

وقتی والدین ارزش ها را کلی و حداکثری مطرح می کنند، فرزندان نمی توانند چارچوب دقیقی از آن چه از آنها خواسته شده است، ترسیم کنند؛ بنابراین نمی دانند که والدین چه زمانی از آنها راضی می شوند، در ابتدا ممکن است فرزندان در قبال ارزش های کلی مطیع باشند اما اطاعت پس از مدتی جای خود را به سرکشی می دهد.

نکته این جاست که در خانواده و اجتماع تعاریفی که از ارزش ها ارائه می کنیم، مبهم است. به عبارتی، والدین امروز یک تعریف از ادب ارائه می کنند و فردا تعریفی دیگر. فرزندان به سبب علاقه ای که به والدین خود دارند، تا مدتی اصول کلی را رعایت می کنند اما طی فرآیند رشد، ارزش های دریافتی را پس می زنند؛ زیرا درمی یابند با وجود عمل به آنها نمی توانند رضایت والدین را جلب کنند. شاید با مثالی ساده بتوان این مفهوم را بهتر بیان کرد.

انتقال ارزش ها شبیه رودخانه ای است که چند سنگ بزرگ برای عبور از آن وجود دارد اگر به جای چند سنگ بزرگ، صدها سنگ وسط رودخانه قرار داده شود، جریان رود از حرکت باز می ایستد و وقتی فرد از اطاعت، به سرکشی متمایل شود، تمامی سنگ ها را از مسیر رودخانه برمی دارد. اگر در خانواده و سپس جامعه کودکان ارزش ها را نادیده بگیرند قبل از آنها، متولیان و والدین مقصرند؛ زیرا نتوانسته اند ارزش ها را به طرز صحیحی انتقال دهند.

ارزش ها به دو روش از ما به کودکان انتقال می یابد: با آن چه که می بینند و با آن چه در ارتباط و برخورد با ما تجربه می کنند. هنگامی که آنها می بینند ما

ص: ۱۲۱

امین و درست کاریم، آنها نیز امانت و درستی را یاد می گیرند. زمانی که با آنها با عشق و احترام حرف می زنیم، آنها نیز یاد می گیرند که به همین شیوه با دیگران صحبت کنند.

ما می توانیم با به کارگیری «روش ارزش استراق سمع» به روند اثرگذاری و الگودهی مثبت خود، سرعت بخشیم. به این صورت که مادر و پدر درباره ارزش های اخلاقی مورد نظر خود با یکدیگر گفت و گو کنند، به گونه ای که بچه ها بشنوند. مثلاً اگر می خواهیم فرزندان ما امانت و درستی را یاد بگیرند، به آنها اجازه دهیم صحبت های ما را در مورد کارهای درستی که انجام داده ایم، به طور اتفاقی بشنوند. باید همسرمان را با چنین الفاظی مخاطب قرار دهیم: «می دانی عزیزم مسئله جالبی برای من اتفاق افتاد. امروز در فروشگاه برای یک قوطی کنسرو ماهی، دو هزار تومان به فروشنده دادم و او در عوض، سه هزار و پانصد تومان به من برگرداند، اما من سه هزار تومان اضافی را به او پس دادم. می توانستم هیچ حرفی نزنم و آن سه هزار تومان را برای خودم بردارم، اما احساس می کنم درستی و امانت به مراتب از هر چیزی بهتر است».

روش دیگری که برای اثرگذاری بر ارزش های کودکان استفاده می شود، نحوه برخورد ما با آنهاست. قانونی طلایی در این جا کاربرد دارد: کودکان همان گونه با دیگران رفتار می کنند که والدین شان با آنها. رفتار توأم با احترام ما با فرزندان مان به آنها می آموزد که این گونه با دیگران برخورد کنند. مؤدب و خوش برخورد بودن با بچه ها آنها را وامی دارد تا خود نیز با دوستان و معلمان خود مؤدب و خوش برخورد باشند.

کودکان ذهنیات خاص خود را دارند آنها می خواهند استقلال خود را اعمال کنند و به طرز تفکر خود جامه عمل بپوشانند. آنها مسائلی را که به

ص: ۱۲۲

آنها تحمیل می شود، رد می کنند و پس می زنند. در عوض، مسائلی را می پذیرند که خود شخصاً آن را باور دارند. حال اگر ما والدین بخواهیم ارزش های خود را به آنها منتقل کنیم، باید این ارزش ها را به گونه ای ارائه دهیم که کودکان توانایی پذیرش آن را داشته باشند و این کار میسر نیست جز با کارها و سخنان ما. (۱)

برای ابلاغ و آموزش هر ارزشی باید آن را حداقلی تعریف کنیم، نه حداکثری. برای اشاعه ارزش ها باید بر اساس مشکلی که به وجود آمده است، اولویت بندی کنیم و ارزش ها را به صورت محدود، حداقلی و واضح تعریف کنیم. اشتباه بیشتر ما اعم از والدین یا متولیان جامعه این است که کمال طلب هستیم و می خواهیم از ابتدا به کمال ارزش ها برسیم. همین اشتباه باعث می شود جوانان از ارزش های حداقلی هم فاصله بگیرند؛ زیرا در درون خود فاصله زیادی با ارزش های واقعی می بینند و حتی حاضر نیستند به آنها فکر کنند.

درون خانواده نیز والدین آن قدر کمال گرایانه و ایدئال گونه درباره فرزندان خود می اندیشند که تصورناپذیر است، در حالی که خودشان حال و حوصله ندارند چیزی یاد بگیرند، از فرزندان خود توقع دارند در رشته های علمی و مدارج بالا تحصیل کنند و در واقع، بار توقعات از خود را روی دوش نسل بعدی می گذارند.

کمال طلبی در ابلاغ ارزش ها که در برخی خانواده ها اعمال می شود، اشتباه بزرگی است که باعث شکاف بیشتر بین والدین و فرزندان می شود. بنابراین

۱- فاستر دلبیو کلاین و جیم فی، تربیت با عشق و منطق: آموزش مسئولیت پذیری به کودکان، ترجمه: متیرا خطیبی.

ص: ۱۲۳

یک راهکار اساسی این است که اگر می‌خواهیم ادب، عفاف و حجاب، احترام، آزادی، وطن پرستی و دیگر ارزش‌ها را ترویج کنیم، باید آنها را به صورت حداقلی بخواهیم و نه حداکثری.

یک کودک در عین وفاداری به ارزش‌ها، می‌تواند علائق خود را دنبال کند؛ در صورتی که در وهله اول قوانین ما چه در خانواده و چه در جامعه، ایجابی باشد نه سلبی. این در حالی است که بیشتر توقعاتی که ما از کودک داریم، سلبی است.

از طرفی، باید دانست که اگر ارزشی را معرفی کردیم، باید قاطعانه بایستیم و انعطاف نداشته باشیم. درست مثل چند سنگ بزرگ که وسط رودخانه ثابت است و تکان نمی‌خورد، اما در دیگر موارد باید در جهت رودخانه حرکت کرد و انعطاف لازم را داشت. وقتی همراه با جریان رودخانه هستیم، یعنی پذیرفته‌ایم فرزندان به تنوع نیاز دارد و اجازه دارد حرکت و کسب تجربه کند، اما اصول اساسی و ارزش‌های ضروری را نمی‌تواند جابه‌جا کند یا آنها را تغییر دهد.

لازم است والدین برای انتقال ارزش‌ها، با کودک، دوستانه و مناسب گفت‌وگو کنند. وقتی گفت‌وگو نتیجه‌بخش است که واضح و شفاف باشد. ممکن است این کلمات، بدیهی به نظر برسد، اما لازم است والدین بدانند منظور از شفافیت در گفت‌وگو، یعنی هنگام صحبت، همدیگر را ببینیم.

گاهی والدین به هنگام گفت‌وگو آن قدر به لحاظ فکری و روحی از کودک فاصله می‌گیرند که نمی‌توانند او را ببینند و متکلم وحده می‌شوند. خودشان می‌گویند و دیگران باید گوش دهند، در صورتی که وقتی والدین حرف می‌زنند باید جای کودک قرار بگیرند و حرف خود را بشنوند. عده‌ای از والدین به هنگام صحبت تابلوی اعتقادات خود را جلوی کودک می‌گذارند و توقع دارند حرف

ص: ۱۲۴

آنها را بفهمد، در حالی که با این شیوه، کودک ندیده گرفته می شود و در طول گفت و گو، شنونده منفعل است. این همان اتفاقی است که نه فقط در خانواده، بلکه در صداوسیما و کلاس های درس برای کودک می افتد.

ارزش ها باید واضح باشند تا انتقال درست روی دهد. واضح بودن یعنی اینکه والدین بتوانند بگویند دقیقاً از کودک می خواهند به کدام ارزش ها پای بند باشد. باید بدانند چه زمانی از کودک راضی می شوند و اگر از او راضی اند، بیان کنند. در موارد زیادی کودکان با ارزش های کلی و مبهم رو به رو هستند، هرگز تشویقی دریافت نمی کنند و روز به روز انتظارات والدین بالاتر می رود.

طبیعی است که در چنین شرایطی کودک پس از مدتی همه ارزش ها را زیر پا بگذارد. نکته این جاست که استفاده از شیوه های تنبیهی برخلاف تصور رایج، فقط کودکان را زیرک تر می کند. وقتی شیوه انتقال ارزش های ما بر این اساس باشد که در مواجهه با بی اعتنایی به ارزش ها، بلافاصله از شیوه های تنبیهی استفاده کنیم، کودک به دنبال این می رود که کار خود را بکند و راه فرار از تنبیه را نیز بیابد. (۱)

نظر به مثبت یا منفی بودن ارزش ها، روش های انتقال آنها نیز متفاوت خواهد بود. در انتقال ارزش های مثبت، آنچه مقبول و پسندیده است، در حضور کودک انجام می دهیم یا در عمل کودک را برای انجام دادن آن تحسین و او را برای ادامه دادن به آن ارزش مثبت تشویق می کنیم.

منشأ اخذ ارزش ها در کودکان

منشأ اخذ ارزش ها در کودکان

این که فرزندان ما ارزش های خود را از کجا می گیرند، روشن است. سه منبع برای ارائه ارزش ها به آنها وجود دارد:

۱- عظیمی مروی، چگونگی انتقال ارزش ها به نسل جوان، ص ۸.

ص: ۱۲۵

۱. خانواده اساسی ترین و مهم ترین منبع پذیرش ارزش ها برای فرزندان است. كودك به خصوص در مراحل اولیه زندگی همه چیز را از خانواده می گیرد. آنچه والدین به او می گویند، خوب یا بد است، او همان را خوب یا بد می داند. اهمیت و اعتبار خانواده در تثبیت ارزش ها به حدی است که می توان گفت تا پایان عمر اعتبار خود را حفظ خواهد کرد.

خانواده هایی که والدین بی بندوبار و بی عقیده داشته باشند یا ارزش های مخالف و متضاد در آنها وجود داشته باشد، سبب سرگردانی و سردرگمی كودكان می شوند. كودكان نیز به همان شیوه زندگی را سر می کنند تا روزی که امکان بررسی و ارزیابی برایشان در محیط دیگر فراهم آید و راه خود را از نو بیابند.

۲. مدرسه: برای فرزندان که به سن مدرسه رفتن رسیده اند، معلم، مدیر، ناظم و مستخدم، مطرح است. اگر برنامه مدرسه ادامه راه تربیت در خانه باشد، مسئله ای پیش نمی آید، ولی اگر تضاد و دوگانگی در کار باشد، حاصل آن برای كودك سرگردانی است.

رفتار معلم، روش تدریس، راه های اصلاح و سازندگی که او به کار می برد، امر و نهی های مدیر و ناظم، نوع برخورد معاشران با كودك، اهداف تربیت، و در کل، نظام حاکم بر كودك، خود انتقال دهنده ارزش هایی خاص به اوست که ممکن است عامل سازندگی یا ویرانی بنای شخصیت وی باشد. فراموش نخواهیم کرد که تسلط و نفوذ خانواده یا مدرسه که بیشتر باشد، نفوذ ارزش ها از آن سو زیادتر خواهد بود.

۳. جامعه: منظور از جامعه، فرهنگی است که بر مردم اجتماع حاکم است و در آن، هنر، ادبیات، آداب و رسوم، علم، فکر، سنن و شعائر مطرح است.

ص: ۱۲۶

این زمینه ها و ابعاد را افراد اجتماع و به ویژه گروه معاشران، به فرزندان منتقل می کنند و باید ضابطه مند باشند. کودکان ما از وقتی که به سن تشخیص می رسند، از وسایل، ابزار، فکر و القائات دیگران اثر می گیرند. وسایل ارتباط جمعی از جمله روزنامه ها، مجلات، کتب، محتوای برنامه رادیو و تلویزیون روی آنها اثر می گذارند. ارزش هایی که این وسایل و ابزار به فرد منتقل می کنند، تأثیر و اهمیتی کمتر از خانواده ندارند. (۱)

از سوی دیگر، برخی معتقدند در انتقال فرهنگ، سه مؤلفه مهم وجود دارد: والدین، فرد و جامعه. والدین در مرحله اول باید با روش های متداول به شناسایی فرهنگ خودی پردازند. در مرحله بعد باید مسئولیتی را که بر عهده آنها نهاده شده، به خوبی احساس و درک کنند و خود را در قبال فرهنگ و کودک خود مسئول بدانند. آنها باید درک کنند آنچه پدران و مادرانشان به آنها یاد داده اند، حال باید در اختیار نوباوگان خویش قرار دهند تا فرهنگ جاری باشد و فرهنگ آنها زنده بماند. لازم است آنها با بیان خاطرات، رسوم و آدابی که با آنها زیسته اند، فرزندانشان را در قبال فرهنگ خود کنجکاو کنند. والدین باید داشته های فرهنگی خود را در اختیار فرزندان خود قرار دهند تا آنها بتوانند حافظان خوبی برای آن ارزش ها باشند. مؤلفه سوم، جامعه است. جامعه باید زمینه و بسترهای گسترش و یادگیری فرهنگ را برای افراد خود فراهم سازد. ایجاد مدرسه، تشکیل کلاس های فرهنگی، نشان دادن فرهنگ عملی، شناساندن زبان و ادبیات به افراد، برگزاری نمایشگاه های فرهنگی و در کل، نمایاندن واقعیت فرهنگ هر جامعه به طور

۱- علی قائمی، پرورش مذهبی و اخلاقی کودکان، ص ۲۵۸.

ص: ۱۲۷

صحیح می‌تواند زمینه ساز ترقی فرهنگ آن جامعه شود. همچنین طبیعی است که هر نسلی نگران دست آورد گران بهای خود باشد و از نسل بعد از خود توقع داشته باشد که این دست آوردها را پاس بدارد و به ارزش‌ها و هنجارهای آن گردن نهد و بسان یک امانت، آن را به نسل بعد بسپارد، اما همواره نسل‌های جدید، در قبال ارزش و اهمیت آن دست آوردها ناآگاهند، چون درک نکرده‌اند چه سرمایه‌های گران‌بهایی برای آن صرف شده است و به همین دلیل به آنها بی‌توجهند و به اقتضای سن به دنبال الگوها و ارزش‌های جدید می‌روند. (۱)

(ج) ارزش و رسانه

اشاره

(ج) ارزش و رسانه

رسانه‌ها در دوران کنونی بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی مردم شده‌اند. مردم در طول شبانه‌روز از محتوای اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و سرگرمی رسانه‌ها استفاده می‌کنند. نسل کنونی جامعه از ابتدای زندگی با رسانه‌ها بزرگ می‌شود و در دنیای اطلاعاتی و ارتباطی امروز، این نسل، بخش عظیم فرهنگ، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه خود و دیگر جوامع را از رسانه‌ها دریافت می‌کند. به عبارتی، در دوران معاصر که به عصر اطلاعات و جامعه اطلاعاتی و ارتباطی معروف است، بخش عظیمی از جامعه‌پذیری نسل‌ها از طریق رسانه‌ها انجام می‌شود و نفوذ و تأثیر رسانه تا جایی است که برخی از نظریه پردازان ارتباطی بر این باورند که رسانه‌ها اولویت ذهنی و حتی رفتاری ما را تعیین می‌کنند و اگر چگونه فکر کردن را به ما یاد ندهند، این را به ما می‌آموزند که به چه چیزی فکر کنیم.

۱- علی اکبر علیخانی، نگاهی به پدیده گسست نسل‌ها، ص ۲۹.

ص: ۱۲۸

تعریف ارزش در ابتدای فصل آمد. در این جا لازم است تعریفی از رسانه ارائه دهیم. به وسایل انتقال پیام ها از فرستنده یا فرستندگان به مخاطب یا مخاطبان «رسانه» گفته می شود که شامل روزنامه، کتاب، رادیو، تلویزیون، ماهواره، فن آوری های نو ارتباطات، اطلاعات و اینترنت است. این وسایل دارای ویژگی هایی مانند پیام گیران نا آشنا، سرعت عمل زیاد و تکثیر پیام هستند. (۱) در این پژوهش منظور از رسانه، تلویزیون است.

کارکرد رسانه ها در انتقال ارزش ها

کارکرد رسانه ها در انتقال ارزش ها

دانشمندان علوم اجتماعی، «اجتماعی کردن» را فرآیندی می دانند که طی آن فرد شیوه های رفتاری، باورها، ارزش ها، الگوها و معیارهای فرهنگی خاص جامعه را یاد می گیرد و آنها را جزو شخصیت خود می سازد. بنیادی ترین بخش اجتماعی کردن در دوران کودکی روی می دهد، اما این روند در سراسر عمر آدمی ادامه می یابد.

اجتماعی کردن دارای دو نقش اساسی است: نخست، از نظر فردی، اجتماعی کردن استعدادهای بالقوه فرد را شکوفا می کند و امکانات رشد شخصیت و تبدیل فرد به شخصی اجتماعی را فراهم می آورد. دوم، از نظر جامعه، اجتماعی کردن فرآیندی است برای انتقال ویژگی های فرهنگی یک جامعه از نسلی به نسل دیگر، فراهم آوردن امکان تعامل و استمرار فرهنگ و نیز تربیت افراد برای ایفای نقش ها و احراز پایگاه های مختلف اجتماعی. (۲)

جامعه شناسان دو نوع عامل اجتماعی را از یکدیگر متمایز کرده اند:

- ۱- محمد دادگران، مبانی ارتباطات جمعی، ص ۶.
- ۲- منصور قنادان و همکاران، جامعه شناسی مفاهیم کلیدی، ص ۹۴.

الف) اجتماعی کردن، نخست خانواده و گروه‌های هم‌سالان را دربرمی‌گیرد؛

ب) اجتماعی کردن که در مرحله بعد شامل مدرسه و رسانه هاست. (۱)

رسانه‌های همگانی از عوامل بسیار مهم اجتماعی کردن محسوب می‌شوند. روزنامه‌ها، نشریات ادواری، مجلات و به ویژه تلویزیون و رسانه‌های نوین ماهواره‌ای، الکترونیکی و دیجیتالی، هر روز به طور وسیع در اختیار گروه‌های مختلف اجتماعی، از جمله کودکان قرار می‌گیرد، استفاده می‌شوند و نگرش و عقاید آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در تحقیقاتی تأثیر برنامه‌های رسانه‌ای بر نگرش‌های کودکان و بزرگ‌سالان بررسی شده است. هنوز بیشتر این تحقیقات از نظر استنباط، قطعی نیستند، اما نمی‌توان انکار کرد که رسانه‌های جمعی انواع گوناگونی از اطلاعات و محتوا به ویژه ارزش‌ها را انتقال می‌دهند. (۲)

رسانه‌ها به عنوان فراهم‌کننده چارچوب‌های تجربه برای مخاطبان، نگرش‌های کلی فرهنگی را برای تفسیر اطلاعات به وسیله افراد جامعه در جوامع امروزی ایجاد می‌کنند. رسانه‌ها شیوه‌های تفسیر افراد از زندگی اجتماعی و واکنش به آنها را با کمک نظم دادن به تجربه ما از زندگی اجتماعی، قالب ریزی می‌کنند. (۳) بنابراین، در جریان جامعه‌پذیری کودکان، رسانه‌ها نقشی اساسی ایفا می‌کنند. بدین معنی که ارزش‌های خانوادگی و اجتماعی را به نسل جدید انتقال می‌دهند و آنها را درونی می‌کنند.

- ۱- منصور قنادان و همکاران، جامعه‌شناسی مفاهیم کلیدی، صص ۱۰۳-۱۲۰.
- ۲- آنتونی گیدنز، جامعه‌شناسی، ترجمه: منوچهر صبوری، ص ۸۸.
- ۳- آنتونی گیدنز، جامعه‌شناسی، ترجمه: منوچهر صبوری، ص ۴۷۹.

ص: ۱۳۰

رسانه‌ها، کارکرد‌ها و نقش‌های متعددی در جامعه برعهده دارند. «دنيس مك كوئيل»^(۱) در کتاب مقدمه‌ای بر نظریه رسانه‌های جمعی، ارتباط جمعی را فرآیندی جامعه‌گستر و رسانه‌ها را میانجی روابط اجتماعی می‌داند. وی معتقد است، همان‌طور که از واژه «رسانه»^(۲) بر می‌آید، رسانه‌های جمعی از چند لحاظ میانجی هستند: یکی اینکه غالباً میان ما به عنوان دریافت‌کننده و آن بخش از تجربه بالقوه خارج از ادراک یا تماس مستقیم ما قرار می‌گیرند. دوم، ممکن است میان ما و دیگر نهادهایی قرار گیرند که با آن سر و کار داریم از جمله قانون، صنعت، دولت و غیره. سوم، امکان دارد پیوندی میان این نهاد‌های گوناگون ایجاد کنند. چهارم، رسانه‌ها، مجراهایی هستند که به وسیله آنها دیگران با ما و ما با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم و پنجم، اینکه غالباً رسانه‌ها با فراهم آوردن اسباب و لوازم، به ادراک ما از دیگر گروه‌ها، سازمان‌ها و رویدادها شکل می‌دهند.^(۳) رسانه‌ها وظیفه انتشار انواع معرفت را برعهده دارند. پس به جای دیگر نهادهای معرفتی مثل آموزش و پرورش و دانشگاه هم عمل می‌کنند. رسانه‌ها در محیطی عمومی فعالیت می‌کنند؛ یعنی در دسترس همه اعضای جامعه به صورت گسترده، داوطلبانه و کم‌هزینه قرار دارند. رسانه‌ها در مقایسه با دیگر نهادهای اجتماعی، بر تعداد بیشتری اثر می‌گذارند و زمان بیشتری را به خود اختصاص می‌دهند.

«هارولد لاسول»^(۴) و «چارلز رایت»^(۵) از جمله پژوهشگرانی هستند که به طور جدی به نقش و کارکرد رسانه‌ها در جامعه توجه کرده‌اند. آنها معتقدند

۱- McQuail.

۲- Media.

۳- دنيس مك كوئيل، درآمدی بر نظریه‌های ارتباطات جمعی، ترجمه: پرویز اجلالی، ص ۸۳.

۴- Harold Lasswell.

۵- Charles Raite.

که رسانه‌ها این کارکردها را دارند: نظارت بر محیط، ایجاد همبستگی اجتماعی در واکنش به محیط، انتقال میراث فرهنگی، سرگرمی و پر کردن اوقات فراغت (۱). این دو نظریه پرداز ارتباطات بر این باورند که در کارکرد نخستین، وظیفه رسانه‌ها، نظارت، مراقبت، تهیه و رساندن خبر درباره محیط پیرامونی است. دومین کارکرد رسانه، انتخاب و تفسیر اطلاعات در محیط است. اغلب رسانه شامل انتقادات و تجویزهایی برای چگونگی و منش افراد به حوادث است. رسانه‌ها در این نقش؛ ارزش‌های اجتماعی، اجماع و افشای انحرافات، رجوع به پایگاه رهبران افکار، ممانعت از تهدید ثبات اجتماعی و وحشت عمومی، مدیریت افکار عمومی و نظارت بر حکومت و محافظت را تقویت می‌کنند. کارکردهای دیگر رسانه از این قرارند: انتقال فرهنگ، افزایش انسجام اجتماعی و تعمیق تجربه مشترک، کاستن از ناهنجاری‌های اجتماعی، احساس از خودبیگانگی، استمرار اجتماعی شدن پیش و پس از آموزش رسمی و کمک به یک دست‌ساز و انسجام.

از نظر «هارولد لاسول»، جامعه‌شناس و نظریه‌پرداز ارتباطی امریکایی، رسانه‌ها در نقش انتقال‌دهنده فرهنگ برای انتقال اطلاعات، ارزش‌ها و هنجارها از یک نسل به نسل دیگر و از افراد جامعه به تازه‌واردان، کاربرد دارند. آنها از این راه با گسترش بنیان تجربه مشترک، انسجام اجتماعی را افزایش می‌دهند. رسانه‌ها با استمرار اجتماعی شدن پس از تمام شدن آموزش رسمی و نیز با شروع آن در طول سالیان پیش از مدرسه، به جذب افراد در جامعه کمک می‌کنند. گفته شده است که رسانه‌ها با نمایش و عرضه جامعه‌ای که فرد خود را با آن هم‌هویت ساخته و معرفی کرده است،

۱- دنیس مک کوئیل، درآمدی بر نظریه‌های ارتباطات جمعی، ترجمه: پرویز اجلالی، ص ۱۰۸.

ص: ۱۳۲

می‌توانند احساس از خودبیگانگی یا احساس بی‌ریشه بودن او را کاهش دهند. (۱) از نظر مک کوئیل، مخاطبان از رسانه‌ها برای کسب تأیید ارزش‌های شخصی، جذب الگوهای رفتاری، هم‌ذات‌پنداری با دیگران و پیدا کردن بینش راجع به خود استفاده می‌کنند. (۲)

«هایبرت» (۳) عقیده دارد، در پژوهش‌هایی که درباره آثار و سبیل ارتباط جمعی بر جامعه انجام گرفته، سه زمینه کلی وجود دارد: تأثیر رسانه‌ها بر شناخت ادراک؛ تأثیر رسانه‌ها بر تغییر عقیده و ارزش؛ تأثیر رسانه‌ها بر تغییر رفتار.

وی معتقد است تغییر ارزش‌ها به آگاه بودن و درک محتوای پیام بستگی دارد. اکثر مدارک و شواهد پژوهشی مبین این نظریه‌اند که ایجاد عقاید جدید، آسان‌تر از تغییر دادن عقاید موجود است. (۴)

وسایل ارتباط جمعی در دگرگونی ارزش‌ها، ایجاد و توسعه الگوهای جدید در جامعه و سست کردن ارزش‌های سنتی و شکاف‌هنجاری و ارزشی نسلی، نقش بارزی دارند.

در زمینه نقش رسانه‌ها در دگرگونی ارزش‌های فردی و اجتماعی جوامع، می‌توان به یکی از الگوواره‌های مسلط در حوزه ارتباطات و توسعه در دهه‌های ۶۰ تا ۷۰ میلادی اشاره کرد که به رسانه‌ها به عنوان عامل دگرگونی و تغییر ارزش‌های جوامع سنتی و ورود به عصر جدید تأکید می‌شود. بر اساس این نظریه، رسانه به انتشار یا اشاعه نظام ارزشی ای‌کمک می‌کند که خواهان نوآوری،

۱- ورنر جی سورین و جیمز دبلیو تانکارد، نظریه‌های ارتباطات جمعی، علی رضا دهقان، ص ۴۵۲.

۲- در آمدی بر نظریه‌های ارتباطات جمعی، ص ۱۱۲.

۳- Hybert.

۴- نادره اعرابی، انتقال ارزشی از طریق تلویزیون ایران، ص ۴۲.

ص: ۱۳۳

تحرك، موفقیت و مصرف است. (۱) جامعه شناس امریکایی و از پیروان این رویکرد به نقش رسانه ها در تغییر ارزش های سنتی در جوامع و جانشین شدن ارزش های جدید اشاره کرده است. وی در کتاب گذر از جامعه سنتی، نوسازی خاورمیانه معتقد است رسانه می تواند به فروپاشی سنت گرایی که معضلی برای نوسازی محسوب می شود کمک کند. این کار با بالا رفتن انتظارات و توقعات، گسترش افق های دید، توانا شدن مردم به تخیل ورزیدن و خواهان جانشین کردن شرایط زندگی بهتر برای خود و خانواده عملی می شود. (۲)

«رونالد اینگلهارت»، (۳) معتقد است تغییر ارزشی، روندی است که از نسلی به نسل دیگر رخ می دهد، نه به طور مداوم از سالی به سال دیگر. (۴) وی معتقد است اشاعه رسانه های جمعی به تغییر ارزش ها منجر شده است؛ به طوری که در عصر کنونی، جهانی شدن ارتباطات و رسانه ها بر شکاف ارزش های نسلی تأثیر گذاشته است. لباس های متحدالشکل جوانان و موسیقی پاپ، از نمودهای تأثیر رسانه بر تغییر رفتارها و ارزش های نسلی کنونی و پای بند نبودن به سنت های فرهنگی خود است. (۵)

د) ارزش و انقلاب

اشاره

د) ارزش و انقلاب

زیر فصل ها

تعریف انقلاب

تعریف انقلاب اسلامی ایران

تعریف ارزش های انقلاب اسلامی

دسته بندی ارزش های انقلاب اسلامی

ارزش های مثبت در انقلاب اسلامی

ارزش های منفی در انقلاب اسلامی

ارزش های فرامادی

ارزش های مادی

ارزش های فراملی

ارزش های ملی

ارزش های انقلاب اسلامی در کتاب های درسی دوره دبستان

ارزش ها

تعریف انقلاب

تعریف انقلاب

در حقیقت، انقلاب نوعی نقطه عطف محسوب می شود که تاریخ جامعه را به صورت بارزی به دو قسمت پیش و پس که کاملاً با هم متفاوتند، تقسیم می کند. (۶)

۱- Daniele Lerner

۲- در آمدی بر نظریه های ارتباطات جمعی، ص ۱۴۴.

۳- Ronald Inglehart

۴- شکاف بین نسل ها بررسی نظری و تجربی، ص ۴۲.

۵- شکاف بین نسل ها بررسی نظری و تجربی، ص ۱۱۴.

۶- گی روشه، تغییرات اجتماعی، ترجمه: منصور وثوقی، ص ۲۸۹.

ص: ۱۳۴

هانتینگتون انقلاب را دگرگونی سریع، بنیادی و خشونت آمیز داخلی در ارزش ها و اسطوره های مسلط بر یک جامعه، نهادهای سیاسی، ساختار اجتماعی، رهبری، فعالیت و سیاست های حکومتی تعریف می کند. (۱)

سوروکین (۲) در تعریف انقلاب می نویسد: «انقلاب تغییر نسبتاً ناگهانی، سریع و خشونت آمیز قوانین رسمی، ولی مهجور گروه، نهادها و نظام ارزش هایی است که قوانین مزبور نماینده آنهاست». (۳)

تعریف برگزیده این پژوهش از انقلاب این است: «جنبشی معطوف به تحول ارزشی و ساختاری در جامعه که توسط رهبری و سازمان دهی و بسیج کنشگران حول عقیده ای تعمیم می یابد؛ تجلی می کند و نظام مستقر را برمی اندازد». (۴)

تعریف انقلاب اسلامی ایران

تعریف انقلاب اسلامی ایران

رویدادی منحصر به فرد و تاریخی که با حضور و رهبری امام خمینی رحمه الله به عنوان مرجعی مبارز و مذهبی از اوایل دهه ۱۳۴۰، آغاز و با بسیج مردم، در سال ۱۳۵۷، به سرنگونی حکومت طاغوت و بنیان نهادن نظام جدید ارزش محور جمهوری اسلامی ایران منجر شد.

تعریف ارزش های انقلاب اسلامی

تعریف ارزش های انقلاب اسلامی

ارزش های انقلابی به ارزش های منفی و مثبتی گفته می شود که از یک سو انقلاب، منشأ اصلی، زمینه و بستر رشد، تغییر و تحول و تقویت یا مقابله با

۱- سموئل هانتینگتون، سامان سیاسی در جوامع دست خوش دگرگونی، ترجمه: محسن ثلاثی، ص ۳۸۵.

۲- Sorokin.

۳- آلون استنفورد کوهن، تئوری های انقلاب، ترجمه: علی رضا طیب، ص ۱۹۵.

۴- انقلاب اسلامی، جنبشی معطوف به ارزش، ص ۳۱.

ص: ۱۳۵

آنها و ریشه کنی آنها را سبب شده است و از سوی دیگر، مردم یا برای ظهور، بروز، پاسداری یا برای از بین بردن و براندازی آنها در جامعه خویش، انقلاب کرده اند.

دسته بندی ارزش های انقلاب اسلامی

دسته بندی ارزش های انقلاب اسلامی

در اینجا نخست لازم است ارزش های انقلاب اسلامی را بشناسیم، سپس دسته بندی های گوناگون آن را مطرح کنیم و بر اساس مبنایی پذیرفتنی، ارزش های متناسب با سطح شناخت کودکان را ارائه دهیم و ضمن دسته بندی آنها، ارزش های اصلی و فرعی را نیز مشخص سازیم تا زمینه لازم برای برنامه ریزان فراهم گردد تا بخش بیشتری از برنامه های خود را بر روی ارزش های اصلی متمرکز سازند.

دکتر محسنیان راد با بررسی مطبوعات ابتدای انقلاب، نخست ارزش های انقلاب اسلامی را از این مطبوعات استخراج و سپس آنها را دسته بندی کرده است. وی، ارزش های انقلاب اسلامی را در دو دسته اصلی ارزش های مثبت در انقلاب اسلامی و آن را به پانزده گروه و ارزش های منفی در انقلاب اسلامی را به سی و سه گروه تقسیم کرده است که مهم ترین آنها از این قرارند:

ارزش های مثبت در انقلاب اسلامی

ارزش های مثبت در انقلاب اسلامی

۱. اسلام، دین، امام؛
۲. مردم، خلق، کارگران؛
۳. انقلاب، قیام، جنبش؛
۴. مبارزه، پیکار، نبرد، شهادت، جانبازی؛

ص: ۱۳۶

۵. بیان حقیقت، آزادی، استقلال، برابری، عدالت، ایران، وطن، ملیت؛

۶. دگرگونی فرهنگی و بازسازی اقتصادی، جمهوری، حاکمیت، مردم، دموکراسی، اتحاد، وحدت، همبستگی، احزاب و گروه های سیاسی؛

۷. اندیشه، دانش، دانشمند؛

۸. ترقی، تمدن، پیشرفت، اقوام و مناطق کشور؛

۹. پیروزی، حقیقت و حقیقت بینی، دولت موقت، شرف و شرافت، ملل مشرق زمین.

ارزش های منفی در انقلاب اسلامی

ارزش های منفی در انقلاب اسلامی

۱. امپریالیسم، استعمارگران، وابستگی؛

۲. شاه، پهلوی، سلطنت و نظام شاهنشاهی؛

۳. تعدی، ظلم، ظالم، اسارت و بندگی، اسارت سخن، توقیف مطبوعات، اغفال مردم، احزاب، گروه ها و عضویت حزبی؛

۴. سرمایه داری، سودجویی، استبداد، دیکتاتوری، مستبدان، بدبختی، مشکلات اقتصادی، بیکاری، سردرگمی؛

۵. ضد انقلاب، انقلابی نمایان، تفرقه و اختلاف گروهی و حزبی، بی دینی، شیطان و تظاهرکنندگان به اسلام، دولت موقت، برنامه های دولت، وابستگی به انقلاب، روسپیگری، قمار، شراب و سایر مفاسد؛

۶. سازمان های جاسوسی داخلی و خارجی، اقدام علیه خلق، کارگران، انحطاط فرهنگی، آسیب های فرهنگی، بی عدالتی، نابرابری، جنگ داخلی و تجزیه ایران، ارتش و بی نظمی ارتش؛

ص: ۱۳۷

۷. ساده لوحی، ساده اندیشی، کاغذبازی، تشکیلات اداری، دشمن، دشمنان، یورش به دموکراسی، رسوم کهنه، قیود قرون وسطی، ناآگاهی، نادانی، دموکراسی، تضعیف دولت، کارشکنی در دولت، مرگ فرهنگ ملی. (۱)

حاجیلری، یکی دیگر از پژوهشگران که در دهه اخیر درباره ارزش های انقلاب اسلامی و تغییر آنها تحقیق کرده، ارزش ها را به دو دسته اصلی ارزش های فرامادی و مادی و ارزش های فراملی و ملی تقسیم کرده و مقولات هر یک را به این شرح برشمرده است:

ارزش های فرامادی

ارزش های فرامادی

۱. خدا توحید؛

۲. دین، مذهب و استقرار احکام دین؛

۳. معنویت و عبادت؛

۴. مبارزه، جهاد، شهادت، جانبازی؛

۵. عدالت، عدالت خواهی، ظلم ستیزی، حق طلبی و قانون گرایی؛

۶. آزادی؛

۷. اخلاق و رفتار اسلامی، اجتماعی؛

۸. اخلاق و رفتار اسلامی، فردی؛

۹. انقلاب و انقلابی گری؛

۱۰. خدمت به مردم و محرومان جامعه؛

۱۱. ریاضت طلبی و دنیاگریزی؛

۱۲. وحدت، اتحاد، نظم و امنیت اجتماعی؛

ص: ۱۳۸

۱۳. علم و دانش و آگاهی؛

۱۴. استقلال سیاسی و فرهنگی و مشارکت مردم.

ارزش های مادی

ارزش های مادی

۱. رفاه، آسایش؛

۲. دارایی و ثروت؛

۳. سازندگی و پیشرفت و ترقی اقتصادی.

ارزش های فراملی

ارزش های فراملی

۱. مقابله و مبارزه با ظلم در جهان، مستکبران جهان و صهیونیست ها؛

۲. حمایت از مظلومان و محرومان جهان؛

۳. جهان اسلام (وحدت مسلمانان؛ تمدن اسلامی؛ حمایت از مسلمانان سراسر جهان)؛

۴. صدور انقلاب و آرمان های انقلاب اسلامی.

ارزش های ملی

ارزش های ملی

۱. ملیت، وطن دوستی و صفات ملی؛

۲. سیاست و ملیت؛

۳. اقتصاد و ملیت؛

۴. تمدن، فرهنگ، حقوق و ملیت. (۱)

ارزش های انقلاب اسلامی در کتاب های درسی دوره دبستان

ارزش های انقلاب اسلامی در کتاب های درسی دوره دبستان

همان گونه که پیش تر آمد، کودک در خانواده، مدرسه و جامعه تربیت می شود. یکی از ارکان مهم جامعه نیز رسانه ها هستند. بازتعریف مثلث بالا از

۱- کنکاشی در تغییر ارزش ها پس از پیروزی انقلاب اسلامی، صص ۱۲۵-۱۳۶.

ص: ۱۳۹

این چشم انداز می شود: خانواده، مدرسه، رسانه، در میان رسانه ها نیز، تلویزیون و ویژگی منحصر به فردی برای کودکان دارد. از سوی دیگر، منابع آموزشی در دوره دبستان در تربیت و رشد کودک نقش مهمی دارند. از سوی دیگر، در فصول گذشته اشاره شد که باید میان این سه حوزه، ارتباط تنگاتنگی برقرار باشد تا تأثیر آن چند برابر بشود. بنابراین، شایسته و بایسته است، رسانه نیز در جهت مدرسه و خانواده حرکت کند و متقابلاً خانواده و مدرسه هم سو با رسانه باشد. به دیگر سخن، هر سه ضلع مثلث باید یکدیگر را تقویت کنند. با این توضیح، بهترین ملاک و معیار برای انتخاب ارزش های انقلاب اسلامی متناسب با سطح شناخت کودکان، کتاب های درسی دوره ابتدایی انتخاب شد.

تمامی کتاب های دوره ابتدایی (اول تا ششم) بررسی شد و با روش تحلیل محتوا (نه به صورت کامل)، تمامی ارزش های مورد استفاده در این کتاب ها، استخراج و ارزش های انقلاب اسلامی از میان آنان گزینش شد و پس از حذف موارد مشترک یا برخی ارزش های جزئی که در درون ارزش های دیگر جای گرفتند و افزودن تعداد محدودی از ارزش های مهم انقلاب اسلامی که در این متون به چشم نمی خورد، ارزش های انقلاب اسلامی به کار رفته در متون ابتدایی بر اساس تقسیم بندی موضوعی زیر (با تسامح در تقسیم بندی و تنها برای ارائه تصویری کلی از بحث) به دست آمد. تذکر این نکته نیز لازم است که در میان ارزش های دینی، از «ائمه معصومان» سخن به میان آمده است، اما ذکر «امام رضا» برای اینکه تنها امامی هستند که آستان مطهرشان در کشور پهناور جمهوری اسلامی ایران قرار دارد و «امام زمان» برای اینکه ایشان تنها امام زنده در دوران معاصرند؛ اختصاص ویژه یافته اند.

ص: ۱۴۰

این ارزش‌ها عبارتند از:

ارزش‌ها

ارزش‌ها

دینی

قرآن، ائمه معصومان:، محرم و صفر، امام زمان[، مسجد، نماز، امام رضا، شناخت خداوند، ولایت، امر به معروف و نهی از منکر، ایمان، محبت، حجاب و عفاف، اعیاد و جشن‌ها، زیارت، ایثار، وقف، امانتداری، نیکوکاری، نیایش با خداوند، سلام کردن، نماز جمعه، حج، پیامبران الهی، روزه.

اجتماعی

نظم، قانون‌گرایی، همکاری، دوستی، احترام به بزرگ‌ترها، نشاط و شادابی، فداکاری، وظیفه‌شناسی، خانواده‌محوری، کمک به هموعان، همدلی، مسئولیت‌پذیری، احترام به یکدیگر، تعاون، عفو و گذشت، عدالت، عاقبت‌اندیشی، وجدان‌انسانی، همبستگی اجتماعی، شورا و مشورت، آزادی، خدمت به مردم، مساوات، بسیج، پاسخ‌گویی مسئولان، مشارکت‌های اجتماعی، اتحاد و وحدت.

سیاسی

امام، دفاع مقدس، دهه فجر، شهادت و شهیدان، فلسطین، مبارزه با رژیم صهیونیستی، ولایت فقیه، دفاع از مظلوم، ایستادگی در برابر بیگانگان، شجاعت، رهبر انقلاب، رهبری، نفرت و بیزاری از دشمنان جامعه اسلامی، جمهوری اسلامی، بزرگان انقلاب، انتخابات، جهاد و مبارزه، قانون اساسی، وحدت ملی، وحدت جهان اسلام، امت اسلامی، روابط با همسایگان، استعمارستیزی، استقلال، امنیت.

ص: ۱۴۱

ملی تاریخی

هویت ملی ایران، ایرانی بودن، پرچم ملی، سرود ملی، وطن دوستی، نوروز، تاریخ ایران، بزرگان ایران، آثار ادبی ایران، تقویم ملی، زبان و خط فارسی، قهرمانان ملی، لهجه های اقوام، میراث فرهنگی، ارزشمندی اقوام ایرانی.

اقتصادی

صرفه جویی، اصلاح الگوی مصرف، کار و تلاش، حفظ منابع طبیعی، مستضعفان، ساده زیستی، خودکفایی، سرمایه ملی، ثروت های ملی، انرژی هسته ای، انفاق، کسب روزی حلال.

فرهنگی

علم آموزی، مقام معلم، احترام به دانشمند، تفکر، آینده نگری، علم با عمل، ادب، پیشرفت های علمی، پوشش و پوشاک، سرمایه عمر.

ه) ارزش و رسانه ملی

اشاره

ه) ارزش و رسانه ملی

از آنجا که یکی از هدف های سازمان صداوسیما، تلاش برای نهادینه کردن ارزش های انقلاب اسلامی، پاسداری از آن و رویارویی با هر گونه تهاجم است، بایسته است تا ارزش های انقلاب اسلامی شناخته و بررسی شوند و درباره آنها تحقیق صورت گیرد. امید است این قسمت بتواند راهکارهایی برای برنامه سازان و نویسندگان برنامه های صداوسیما فراهم کند تا آنان بتوانند با استفاده از آنها با هدف تبیین و ترویج ارزش های انقلاب اسلامی، برای کودکان، برنامه هایی ثمربخش و هدفمند بسازند و از سوی دیگر، ارزش های انقلاب اسلامی را با بیانی روان، ساده، فهم پذیر و متناسب با سطح شناخت مخاطبان خود در قالب های گوناگون ادبی و هنری به تصویر کشند و این تحقیق، مرجعی برای برنامه سازان در ساحت ارزش های انقلاب اسلامی باشد.

ص: ۱۴۲

۱. نگاه نظام مند**۱. نگاه نظام مند**

در کل پژوهش حاضر، پیوسته بر این نکته تأکید شد که کودک در خانواده، مدرسه و رسانه تربیت می شود و رشد می کند. به دیگر سخن، کودک، نظامی است که دست کم از سه خرده نظام خانواده، مدرسه و رسانه تشکیل شده است. هر گونه برنامه ای که برای رشد کودک تهیه می شود، باید با دیگر خرده نظام های این نظام کلان، ارتباط داشته باشد تا ضمن هم افزایی درون نظامی، از دامن زدن به تعارض ها که موجب سردرگمی و تعارض درونی کودک می شود، دوری کند. بنابراین، باید برنامه های صداوسیما به صورت یک خرده نظام، منطبق و در جهت برنامه های دیگر خرده نظام ها؛ یعنی خانواده و مدرسه باشد. از این رو، صداوسیما برای برنامه سازی در ساحت ارزش های انقلاب اسلامی، باید نخست بر اساس ارزش های مطرح شده در کتب دبستان حرکت کند و اگر کتابی در این حوزه تغییر کرد، برنامه ها نیز تغییر کنند و در مرحله بعدی بر ارزش هایی متمرکز شود که در درون خانواده ها توجه می شود و از ارزش هایی که خانواده ها کمتر بدان ها توجه می کنند یا بر سر آنها اختلاف و تعارض دارند و این تعارض در عمل در خانواده به کودک نشان داده می شود، دوری گزینند؛ زیرا هر گونه تعارضی از سوی هر خرده نظامی، موجب اثرپذیری کودک از خرده نظام های دیگر می شود و در نهایت موجب سردرگمی، تعارض روانی و فکری کودک خواهد شد و نه تنها نتیجه مطلوب نخواهد داشت، بلکه نتیجه عکس به دنبال خواهد داشت.

۲. تصمیم گیری بر اساس پژوهش**۲. تصمیم گیری بر اساس پژوهش**

سال هاست در ایران اسلامی در هفته پژوهش، این شعار مطرح می شود: «بدون پژوهش تصمیم گیری نکنیم.» در پژوهش های متعددی روشن شده

ص: ۱۴۳

است که پایه هرگونه برنامه ریزی و برنامه سازی باید پژوهش باشد. پژوهش مبنای تصمیم سازی و تصمیم گیری است. متأسفانه به این نکته در ایران کمتر توجه شده است. در صداوسیما پژوهش های متعددی درباره کودک انجام شده و می شود، ولی این پژوهش ها در مقایسه با برنامه ها بسیار اندک است. تحقیقات میدانی متعدد با متغیرهای گوناگون در فواصل زمانی و مکانی مختلف درباره برنامه های گوناگون لازم است تا برنامه سازان از کم و کیف تأثیر برنامه های خود آگاه شوند، برنامه ریزان نیز درباره صحت و سقم اتخاذ سیاست ها و راهبردهای خود آگاهی کسب کنند، نظارت تقویت شود، کارآیی و اثربخشی و در نهایت بهره وری برنامه ها روز به روز در جهت نیاز کودکان ارتقا یابد. اگر ده درصد از بودجه برنامه های کودک به پژوهش درباره همین برنامه ها، بینش، ارزش، رفتار و هنجارهای کودکان اختصاص یابد، با این سیاست، اثرگذاری برنامه ها در فاصله زمانی کوتاهی، جهش درخور توجه و حیرت آوری خواهد داشت. بنابراین، توصیه می شود هر برنامه ای که برای انتقال ارزش های انقلاب اسلامی در سطح شناخت کودکان ساخته و به نمایش گذاشته می شود، به دنبال آن نظر سنجی صورت گیرد و قسمت های گوناگون آن برنامه محققانه بررسی شود. در این زمینه باید پژوهش های متعددی، طرح ریزی و اجرا شود تا ضعف ها و قوت های برنامه ها برای نویسندگان، تهیه کنندگان، کارگردانان و بازیگران بیشتر محسوس شود.

۳. اولویت با ارزش های ریشه ای

۳. اولویت با ارزش های ریشه ای

بر اساس نظریه پارتو، قانون هشتاد/ بیست بیانگر این است که تعداد محدودی از علت ها، ورودی ها یا تلاش ها، معمولاً به اکثر نتایج، خروجی ها و دست آوردها

ص: ۱۴۴

منجر می شوند. بر این اساس، هشتاد درصد خروجی ها ناشی از بیست درصد ورودی ها، هشتاد درصد نتایج ناشی از بیست درصد از علت ها یا اینکه هشتاد درصد از نتایج ناشی از بیست درصد تلاش است. (کچ، ۱۳۹۰: ۲۷)

با توجه به شبکه های تلویزیونی محدود برای کودکان و نیز بودجه های محدود و تعداد محدود نویسندگان و کارگردانان ویژه کودک با گرایش انقلاب اسلامی، لازم است در میان ارزش ها بر اساس قاعده پارتو، به گزینش دست بزینیم. به دیگر سخن، اگر یک صد ارزش انقلاب اسلامی رصد شده و قرار است طی برنامه های گوناگون برای کودکان تبیین و به آنها منتقل شود، با توجه به محدودیت های بالا، بیست ارزشی که هشتاد درصد تأثیر دارند، انتخاب شوند و برنامه ها در یک دوره زمانی مثلاً سه ساله روی آن بیست درصد متمرکز شود. با این سیاست، با زحمت بیست درصدی، هشتاد درصد نتیجه حاصل می شود.

اگر بخواهیم بیست ارزش مهم و محوری را از میان ارزش های انقلاب اسلامی به عنوان ریشه، هسته اصلی و قوه محرکه دیگر ارزش های انقلاب اسلامی انتخاب کنیم، ارزش های زیر رتبه مذکور را به دست خواهند آورد. بنابراین، شایسته است در برنامه ریزی ها بر این بیست ارزش تمرکز کنیم، هر چند به دلیل نگاه نظام مند بالا، باید به دیگر ارزش ها نیز توجه شود، اما در حد بیست درصد.

ارزش های اولویت دار عبارتند از: شناخت خدا، ولایت و ائمه معصومان، قرآن، امام زمان، امام رضا، امام حسین، محرم و صفر، شهادت، مسجد و نماز، امام خمینی رحمه الله، ولایت فقیه و رهبری، دفاع مقدس، فلسطین و رژیم صهیونیستی، قانون گرای، مسئولیت پذیری، همکاری

ص: ۱۴۵

و تعاون، ایثار و فداکاری، احترام به دیگران، وطن دوستی، خودکفایی، علم آموزی، اصلاح الگوی مصرف، کار و تلاش، میراث فرهنگی، خط و زبان فارسی، عفو و گذشت.

۴. تنوع و خلاقیت در برنامه ها

۴. تنوع و خلاقیت در برنامه ها

برنامه هایی برای کودکان جذابند که خلاقیت آنان را بارور و حس خیال بافی آنان را تحریک کند. تکرار برنامه های غیر خلاقانه و غیر متنوع، هر چند تأثیر دارد، اما اثر آنها کم است. کودکان به دنبال دنیاهای جدیدی می گردند تا حس خیال بافی خود را اقماع کنند. کودکان به برنامه هایی که خلاقیت دارند، بیشتر توجه می کنند، تأثیر بیشتری از خود بر جای می گذارند و ماندگاری بیشتری در ذهن کودک دارند. بر این اساس، سیاست تنوع و خلاقیت در تهیه و تدوین برنامه ها باید در نظر قرار گیرد. از همه نوع قالب های برنامه ای و همه نوع فن آوری های جدید در جهت انتقال ارزش های انقلاب اسلامی بهره گیری شود از جمله: قالب های شعری، تئاتر، قصه، عروسک بازی، مسابقه، سرود، نقاشی، فیلم، موسیقی، برنامه زنده، سرگرمی، طنز، کارتون، پویانمایی، معما، پیامک.

۵. استفاده از راه کارهای غیر مستقیم

۵. استفاده از راه کارهای غیر مستقیم

در علم ارتباطات از دو روش کلی برای انتقال پیام میان فرستنده و گیرنده سخن به میان می آید: پیام یا به صورت مستقیم انتقال می یابد یا غیر مستقیم. با توجه به سطح شناخت کودکان و ارتباط تنگاتنگ ذهن آنان با خیال، روش غیر مستقیم در انتقال ارزش ها بسیار مفیدتر به نظر می رسد. روشن است که اگر برخی ارزش ها به روش مستقیم برای کودک بیان شود، کودک دچار ابهام خواهد شد و

ص: ۱۴۶

همین ابهام، اختلال در گیرنده را سبب خواهد شد. نتیجه این می شود که در حقیقت، پیامی رد و بدل نشده است. بی توجهی به این نکته، خسارت هایی را موجب خواهد شد که در برخی موارد جبران ناپذیر است. در این زمینه، استفاده از طنز برای کودکان در انتقال پیام به عنوان روشی غیر مستقیم بسیار مؤثرتر است. حتی طنز در بزرگ سالان نیز با استقبال رو به رو می شود. مثلاً برخی از برنامه های کودکان که به صورت طنز ارائه می شود، بزرگ سالان را نیز به سوی خود جلب می کند. نمونه آن کارتون «تام و جری» یا «شکرستان» است. کودکان به لحاظ روحیه شادی که دارند و نیز به جهت قوه خیال خود، شیفته طنز هستند. از طریق طنز می توان اغلب ارزش های انقلاب اسلامی را به کودک منتقل ساخت. برای نمونه، برخی ارزش های دفاع مقدس در قالب طنز در فیلم های گوناگونی مانند «اخراجی ها» به تصویر کشیده شد و همین زمینه طنز، بسیاری از مردم را به سینماها کشاند. بی شک کودکان نیز از برنامه های طنز، بیشتر استقبال می کنند. بنابراین، باید از طریق طنز به صورتی که به اصل ارزش، آسیبی وارد نشود، ارزش ها را به کودکان منتقل ساخت. البته باید در نظر داشت که در برنامه سازی، برخی شوخی ها که از عرف و آداب خارج است، به هیچ وجه تجویز نمی شود. دست انداختن فردی، مسخره کردن کسی و دروغ گفتن به شوخی برای خنداندن دیگران، به هیچ وجه درست نیست؛ زیرا کودک در حال یادگیری و الگوبرداری است.

مثال دیگر این که، فلسطین موضوعی است که در جهان اسلام، وحدت آفرین و دارای بیانی نمادین و جهانی در یک رویکرد سیاسی است. می توان موضوع فلسطین را محوری برای کودکان قرار داد، اما در خود

ص: ۱۴۷

موضوع فلسطین، نباید به اتفاقاتی که امروز رخ می دهد، به صورت مستقیم پرداخته شود. جز در موارد خاص سیاسی که صراحت لازم است، در اکثر موارد پرداختن مستقیم به مسئله ضروری نیست. مثلاً در قصه ها و شعرها به تاریخ مسجد الاقصی اشاره شود و از این طریق، برای کودک درباره این منطقه تعلق خاطر ایجاد شود. پس از آن، هنگامی که برای کودک مطرح شود که این منطقه را یهودیان اشغال کرده اند و اجازه برگزاری نماز را در آن به مسلمانان نمی دهند، کودک خواهد پرسید: چرا؟ این اعتراض، معنادار می شود. لازم نیست کودک پنج ساله این اعتراض را بفهمد، بلکه ما مفاهیم را به او می دهیم و او مثلاً در دوازده سالگی می پرسد: چرا؟ ما می توانیم درباره اهمیت و نقش بیت المقدس در شعر، قصه و پویانمایی صحبت کنیم و در زمان مناسب به مسائل سیاسی آن هم بپردازیم. (۱)

مثال دیگر، برنامه هایی است که آقای راستگو در باب توحید، تولید کرده است، بدون اینکه سخنی از توحید به میان آورد. وی می گوید: درباره آیه «الَّذِي أُعْطِيَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ ثُمَّ هَدَى» (طه: ۵۰) قصه ای برای بچه ها گفتم که یک اردک از پرهای سنگینش خسته شده بود و آن را با پرهای یک گنجشک عوض کرد، اما اردک نتوانست در آب برود، چون غرق می شد و گنجشک به علت سنگینی پرها نتوانست پرواز کند و هر دو گرسنه ماندند. بعد اردک، نوک خود را و بعد پاهایش را با پاهای گربه عوض کرد و باز دچار مشکل شد. در پایان می گوئیم: بچه ها! خدای اردک و گربه، به هر کدام عضو مورد نظر را برای زنده ماندن داده است. ما در این قصه حتی به این آیه اشاره هم نمی کنیم، ولی یک درس توحیدی داده ایم. (۲)

۱- محمدصادق نصراللهی، اصول برنامه سازی دینی کودک، ص ۶۹.

۲- محمدصادق نصراللهی، اصول برنامه سازی دینی کودک، ص ۷۴.

ص: ۱۴۸

۶. کودک و تکرار**۶. کودک و تکرار**

یکی از نکات بسیار با اهمیت در تربیت کودکان، اصل تکرار است. کودکان به دلیل ویژگی‌های شناختی و ادراکی خود، به تکرار یک رفتار نیاز دارند تا در آنان تثبیت شود. این نکته درباره ارزش‌ها که یک مرحله از رفتار، جلوتر و نسبت به رفتار، ذهنی‌ترند، اهمیت دوچندان می‌یابد. تکرار، برای انتقال ارزش‌ها در برنامه‌های گوناگون، می‌تواند به مرور زمان در نهران خانه ذهن کودکان جا باز کند و تثبیت شود. آقای قائمی در این باره می‌نویسد: «برای تقویت و ایجاد رفتاری ثابت و عادت‌ی استوار در کودک، باید از مجرای «تکرار» وارد شد. بسیاری از افکار و اعمال در سایه تمرین و عمل مکرر در انسان تثبیت می‌شوند. حتی ایمان آدمی هم نوعی تثبیت در سایه عمل است (الْإِيمَانُ لَا يُكُونُ إِلَّا بِعَمَلٍ، وَالْعَمَلُ مِنْهُ، وَ لَا يُثَبِّتُ الْإِيمَانُ إِلَّا بِعَمَلٍ) (۱) و هر قدر عمل مکررتر باشد، امکان تثبیت آن بیشتر خواهد بود. از این رو، تکرار یک ارزش در برنامه‌های روزانه، هفتگی، ماهانه و در قالب‌های گوناگون، به نهادینه شدن آن ارزش در ذهن، روان و افکار کودک منجر خواهد شد و در رفتار او نیز ظاهر می‌شود.

۷. تناسب ارزش با درک کودک**۷. تناسب ارزش با درک کودک**

بعضی از ارزش‌های انقلاب اسلامی مانند ایثار و شهادت در جامعه، بسیار نمود دارد. «ایثار» را از همان کودکی و خردسالی می‌شود به کودک منتقل کرد؛ ولی کودک درباره «شهادت» درک واقعی ندارد. مفهوم «شهادت» را به راحتی نمی‌توان به کودک فهماند، به دلیل اینکه کودک تا پنج سالگی از مفهوم واقعی مرگ آگاهی ندارد و پس از این سن هم به صورت کامل نمی‌تواند این مفهوم را درک و تبیین کند، اما در مورد «ایثار» از همان کودکی

۱- محمد بن یعقوب کلینی، الکافی، مصحح: علی اکبر غفاری و محمد آخوندی، ج ۳، ص ۱۰۰، ح ۱۴۰۷.

ص: ۱۴۹

از طریق ادبیات می توان به کودک آموزش داد. کودک از همان ابتدا می فهمد که آدم خوب به نتیجه کار خویش می رسد و آدم بد سزای عمل خود را می بیند. برای روشن بودن خوبی و بدی، بچه ها عاشق قصه و داستانند و هر چقدر ما خوبی ها و بدی ها را از هم جدا کنیم، بچه ها راحت تر می پذیرند. بنابراین، در قصه ها و داستان ها خیلی راحت می توان ارزش ایثار و فداکاری را مطرح کرد، اما کودک مفهوم شهادت را به راحتی نمی تواند درک کند. در خصوص این ارزش، باید از حواشی آن استفاده کرد. مثلاً در فیلمی موفقیت یک فرزند شهید به تصویر کشیده شود و این موفقیت به قولی که آن فرزند شهید به پدرش در زمان حیاتش داده، مرتبط شود.

۸. الگوسازی، مهم ترین عامل انتقال ارزش ها

۸. الگوسازی، مهم ترین عامل انتقال ارزش ها

الگوسازی در روش های تعلیم و تربیت، مهم ترین عامل است. هر سن و هر جنس، الگوی خاص خود را برمی تابد. در این میان، مهم ترین سن، دوران کودکی است. تربیت دوران کودکی همراه با بهره گیری از الگوی خاص و ویژه این دوران است. طبیعی است که الگوهای دوران کودکی به طور عمده از مؤلفه های عاطفی به جای گزاره های عقلانی بهره می برند. از این رو، رمز و رازهای موجود در خیال پردازی های کودکانه جانشین گزاره های واقع گرایانه در تربیت بزرگ سالان می شود. مبتنی بر این اصل، استفاده از نماد حیوانات و انسان ها به صورت فانتزی در انتقال مفاهیم آموزشی تربیتی و ارزش ها به کودکان همواره مورد نظر بوده است، به گونه ای که امروزه بیشترین حجم تولیدات فرهنگی مربوط به کودکان در زمینه پویانمایی، کتاب، داستان و اسباب بازی را دربر گرفته است.

برای انتقال ارزش یا باید از طریق ذهنی وارد شد و مفهوم ارزش را به صورت یک گزاره ذهنی در شکل ساده تر برای کودک بیان کرد یا می توان از

ص: ۱۵۰

طریق الگوی عینی آن را به کودک نشان داد. روشن است الگوها به لحاظ نزدیکی به دستگاه های شناختی کودکان و عینی بودن و در دسترس بودن، برای ارتباط برقرار کردن با کودکان، بسیار مؤثرتر و انتقال پذیر ترند تا مفاهیم ذهنی. الگوها که همان مفاهیم ذهنی ارزش ها هستند، در سطحی ساده تر برای کودکان، کاملاً درخور فهم است. از این رو، الگو سازی برای انتقال ارزش ها بسیار مهم است. کودکان در این سنین همواره در تیررس الگوها قرار دارند. از مادر، پدر، خواهر، برادر، معلم، ناظم و مدیر گرفته تا هم سالان، دوستان، هم سن و سالان و هم بازی های خود تا الگوهای حقیقی و خیالی در رسانه ها و تلویزیون. با خلق موجودی حقیقی یا خیالی می توان بسیاری از ارزش های انقلاب اسلامی را به صورت غیر مستقیم به کودک منتقل ساخت. به کارگیری این سیاست، از سختی انتقال مفهومی ارزش های انقلاب اسلامی به کودکان می کاهد.

۹. بازی و انتقال ارزش ها

۹. بازی و انتقال ارزش ها

ارتباط با کودک از دو مجراست: بازی و هنر. انتقال ارزش ها اگر از این دو طریق نباشد، نه تنها نتیجه نمی دهد، بلکه زمان و فرصت نیز از دست خواهد رفت. زمان و فرصت در مورد مخاطب کودک و نوجوان به سرعت از دست می رود؛ زیرا سرعت رشد و تغییرات او بالاست. اهمیت هنر و بازی نیز از دو جهت تبیین پذیر است: از جنبه علمی؛ چون هنوز قدرت استدلال منطقی در کودک شکل نگرفته است، تخیل بسیار قوی دارد. تخیل نیز نیرویی است که غیر مستقیم می توان تمام بازی های فکری و عقیدتی را بر آن سوار کرد. از جنبه تاریخی، پس از جنگ جهانی دوم، اتفاقی که در جامعه جهانی به خصوص در مورد کشورهای پیروز جنگ رخ داد، این بود که آنها با جمعیت بسیاری از ایتم روبه رو شدند که باید برای آینده و بازسازی اروپا تربیت

ص: ۱۵۱

می شدند. در همین زمان برای دست یابی عمیق ترین کیفیت در کوتاه ترین زمان، نظام تعلیم و تربیت خود را از شکل سنتی، خارج و به نظامی نو که با نهاد کودک سازگارتر است، تبدیل کردند. آنها به صور مختلف به هنر، ادبیات، موسیقی و فیلم تا بازی های گوناگون روی آوردند. در واقع آنها در بازی ها و سرگرمی ها، مفاهیم مورد نظر را گنجانده و بچه ها را که به طور غریزی به بازی کردن نیاز دارند، از این طریق با مطالعات و معلومات جدید آشنا کردند. حال اگر بخواهیم بر کودک تأثیر بگذاریم، نباید از عنصر بازی در انتقال ارزش ها غافل باشیم. هرچه آموزش مستقیم تر باشد، مخاطب و تأثیر بر او کمتر می شود. (۱)

۱۰. طرح ارزش های مثبت

۱۰. طرح ارزش های مثبت

همه ارزش ها باید ارزش های ایجابی و مثبت باشند و سلبی و منفی نباشد. به این موضوع در تعلیم و تربیت دینی خیلی توجه شده است. به کودک نباید بگوییم: دروغ نگو، بلکه باید بگوییم راست گویی خوب است. قدرت استدلال شناختی و منطقی کودک شکل نگرفته است و درک بسیار بسیطی از امور بد و پلید دارد. مثلاً اگر کودکی در مهد کودک مدارنگی دوستش را بردارد، بدترین شیوه برخورد مربی آن است که بگوید تو مدارنگی دوستت را دزدیدی، در حالی که او چیزی ندزیده، بلکه به مداد احتیاج داشته و آن را برداشته است. او به شناخت اجتماعی نرسیده است تا مفهوم دزدی را بفهمد. از این رو، اگر شما بخواهید در این دوره سنی جرم را برای بچه تبیین کنید، او را یک مجرم بار آورده اید. یکی از مهم ترین سیاست گذاری ها در این دوره، این موضوع است. (۲) از این رو، به جای طرح ارزش منفی «اسراف»، به ارزش مثبت آن؛ یعنی «صرفه جویی» یا «اصلاح الگوی مصرف» پردازیم.

۱- اصول برنامه سازی دینی کودک، ص ۷۶.

۲- اصول برنامه سازی دینی کودک، ص ۷۶.

ص: ۱۵۲

۱۱. توجه به عوامل شکلی

۱۱. توجه به عوامل شکلی

اثرگذاری یک برنامه کودک به رعایت موارد زیر بستگی دارد:

۱. گویش، زبان و واژگان به کار گرفته شده، تکیه کلام ها، اسامی و...؛

۲. ویژگی های ظاهری: نوع و طرح لباس، آرایش، حرکات بدنی و...؛

۳. تجهیزات و وسایل: لوکس بودن و چگونگی استفاده از آنها؛

۴. کارها و رفتارهای مختلف نقش پردازان: چگونگی خوردن، خوابیدن و...؛

۵. محیط و صحنه پردازی (شهر، روستا، خانه، هتل و...) کهنگی و تازگی و... .

بنابراین، توصیه می شود برای شکل دهی به تربیت دینی کودکان در رسانه، فقط به شکل دستوری عمل نکنیم، بلکه به محیط کار، تجهیزات و وسایل، رنگ ها، نورپردازی، مجریان و صحنه پردازی نیز توجه کنیم. برنامه ها و محتوای آنها باید از جنس کودک باشد و با او ارتباط لازم را برقرار کند. محتوا و برنامه باید با کودک، برای کودک و همگام با نیازهای کودک تنظیم شود و فقط نباید دستورهای دینی را بنویسیم، بگوییم و به گونه ای اجرا کنیم. (۱)

۱۲. رفع تضادهای ارزشی در رسانه

۱۲. رفع تضادهای ارزشی در رسانه

در تلویزیون برنامه های گوناگونی ارائه می شود که هر یک در انتقال ارزش ها به مخاطب مؤثرند. از یک سو، فیلم های خارجی که در محیط غربی ساخته شده اند و ارزش های غربی را ترویج می کنند و از سوی دیگر، تبلیغات تلویزیونی که ارزش هایی متفاوت از ارزش های انقلاب اسلامی را به کودک منتقل می سازند. برای مثال، اگر یک برنامه تلویزیونی برای کودکان درباره اصلاح الگوی مصرف و صرفه جویی ساخته شود و این ارزش ها را به کودک

۱- اصول برنامه سازی دینی کودک، ص ۷۹.

ص: ۱۵۳

منتقل سازد و درست بعد از آن یک تبلیغ بر صفحه تلویزیون نقش ببندد که در آن مصرف بیشتر توصیه شود، کودک در برابر دو برنامه متفاوت که درباره یک مصرف، دو ارزش متضاد را ارائه می دهند، دچار ابهام و سردرگمی می شود. به دیگر سخن، این تبلیغ یا فیلم خارجی، تأثیر آن برنامه دیگر را درباره ارزش صرفه جویی در خوشبینانه ترین حالت بی اثر می کند. تلویزیون باید در همه برنامه های خود، آثار مثبت و منفی برنامه های گوناگون را در یکدیگر پیگیری و از ایجاد ابهام، تعارض و تضاد در خصوص معرفی ارزش های مثبت و منفی به شدت خودداری کند.

ص: ۱۵۵

فصل ششم: نتیجه گیری و پیشنهادها

اشاره

فصل ششم: نتیجه گیری و پیشنهادها

زیر فصل ها

نتیجه گیری

پیشنهادها

ص: ۱۵۷

نتیجه گیری

نتیجه گیری

در فصل های گذشته، کودک را از زوایای گوناگون بررسی کردیم. گفتیم که کودک در دنیای معاصر از نظر فردی ویژگی هایی دارد که بررسی روان شناختی هر کودکی را با کودک دیگر متفاوت ساخته است. این تفاوت ها در حوزه اجتماعی، پیچیده تر شده، به صورتی که گروه های کودکان به لحاظ جامعه شناختی، هم از چشم انداز محیط خانوادگی، محیط زندگی و ارتباطات اجتماعی و هم از چشم انداز زمانی و مکانی و ویژگی های نسلی و عصری، تفاوت های زیادی با یکدیگر یافته اند. از سوی دیگر، امروزه، روان شناسی رسانه به عنوان دانش کاربردی، مخاطبان رسانه از جمله کودکان را از زاویه تعامل دوسویه و فعال و ظرایف برنامه سازی رسانه ای را در جهت نیازهای کودکان و خط دهمی فکری کودکان و تغییرات فرهنگی آنان را از طریق فن آوری های رسانه ای، بررسی می کند و اذعان دارد که ساخت برنامه برای کودکان، دشواری های بسیاری دارد و تنوع سلیقه و علایق آنان، بر این سختی ها افزوده است.

در این ساحت دگرگونی های سه گانه، انتقال ارزش برای کودک، در نگاه ابتدایی یک فرآیند متناقض است. از یک طرف، مفهوم ارزش دارای بار

ص: ۱۵۸

معنایی بالایی است و از طرف دیگر، سطح شناخت کودک به لحاظ فهم معنایی ارزش‌ها، توانایی لازم را ندارد، اما با دقت عمیق و وسیع می‌توان گفت که ابزار رسانه می‌تواند به این تناقض خاتمه دهد؛ زیرا رسانه، با انبوه‌سازی در لایه نمادها و رفتارها، به ساده‌سازی ارزش‌ها می‌پردازد و لایه‌های ساده‌تری از ارزش‌ها را به تصویر می‌کشد و در ذهن کودک جای می‌دهد. رسانه با درک درست از کودک و جامعه‌ای که کودک در آن زندگی می‌کند، می‌تواند ذهن کودک را مدیریت کند، اما این مدیریت، لوازمی دارد که باید رسانه به طور جدی بدان پای بند باشد؛ در غیر این صورت، تلاش‌های رسانه‌ای، نه تنها به ثمر نخواهد نشست، بلکه نتیجه عکس خواهد داشت.

مهم‌ترین لازمه رسانه در مهندسی فرهنگی کودکان، هم‌سویی رسانه با دو نهاد مؤثر در شکل‌گیری شخصیت کودک؛ یعنی نهاد خانواده و مدرسه است. خانواده، نهادی است که شخصیت نخستین کودک بر اساس آن شکل می‌گیرد و مدرسه نیز دومین نهادی است که کودک در ارتباط با هم‌سالان خود، به شخصیت نظام‌یافته متأثر از خانواده خود، شاخ و برگ می‌افزاید و با تقلید از دوستان خود و آشنایی با برخی از لایه‌های عمیق‌تر فرهنگی، از طریق کتاب‌های درسی و معلمان خود، از یک سو، فاصله میان ذهنیت خویش و واقعیت جامعه را به یکدیگر نزدیک می‌سازد و از سوی دیگر، به فاصله میان واقعیت جامعه و ارزش‌هایی که از طرف نهاد خانواده، مدرسه و رسانه به او تزریق می‌شود، تا حدی پی می‌برد.

کودک امروز، کودکی است که شناخت و هوش او بر اثر تغذیه مناسب، ارتباطات اجتماعی بیشتر، فن‌آوری‌های نو، بهداشت، تنوع آموزش‌ها و

ص: ۱۵۹

مهارت ها، بسیار رشد می کند و بی درنگ، تفاوت ارزشی در جامعه را در حد خود می شناسد. بنابراین، تضاد میان القای ارزش ها از سوی نهاد رسمی تعلیم و تربیت؛ یعنی مدرسه و دو نهاد غیر رسمی تعلیم و تربیت، یعنی خانواده و رسانه را به راحتی درک و با مطابقت دادن با نمونه های درون جامعه تفسیر می کند.

از این رو، هنگامی رسانه در انتقال ارزش ها موفق خواهد بود که درون مایه برنامه های خود را به ارزش هایی نزدیک سازد که از درون نهاد خانواده و مدرسه به کودک القا می شود روشن است که نهاد خانواده به لحاظ راهبردی در دسته نهادهایی قرار دارد که مدیریت و مهندسی آن، از دست برنامه ریزان فرهنگی تا حد درخور توجهی خارج است، اما مدرسه از جمله نهادهای راهبردی است که قالب و محتوای آن را می توان مهندسی فرهنگی کرد.

بر اساس مطالب گفته شده، این پژوهش به این نتیجه دست یافته است که رسانه برای انتقال ارزش های انقلاب اسلامی فقط یک راه دارد و آن منطبق شدن و هم سوئی کامل با ارزش هایی است که در کتاب های درسی ساخته و پرداخته شده است. هرچه رسانه بتواند زوایای دیگری از ارزش های انقلاب اسلامی را که در کتاب های درسی مطرح شده، در قالب برنامه های متنوع و با استفاده از ظرایف روان شناختی و جامعه شناختی به کودکان بشناساند، این هم سوئی میان این دو نهاد، زمینه را برای جذب نهاد خانواده نیز فراهم می سازد و مثل نهادهای تعلیم و تربیت رسمی و غیر رسمی شکل پیدا می کند و در نتیجه، هم سوئی به هم افزایی منجر خواهد شد و اثربخشی نهاد رسانه به کمک کارایی نهاد مدرسه خواهد آمد و جمع این دو، به بهره وری نهاد خانواده می انجامد و کودک از سه سو با یک هدف، یک

ص: ۱۶۰

مطلب و یک دسته ارزش های انقلابی روبه رو می شود و کمتر دچار سردرگمی، ابهام و تفاوت ذهنیات خود و واقعیات جامعه خواهد شد.

نتیجه نهایی اینکه ارزش های انقلاب اسلامی در سطوح گوناگون و لایه های متفاوت در ساحت های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی را نویسندگان توانا در کتب درسی دوره ابتدایی، متناسب با سطح شناخت کودکان نگاشته اند و می تواند مبنای کارشناسی شده ای برای رسانه ملی در حوزه انتقال ارزش های انقلاب اسلامی باشد.

البته ناگفته نماند که ارزش های انقلاب اسلامی مطرح در این کتب به لحاظ تکرار، توازن یا متوازن نبودن، تناسب با سطح شناخت کودکان، طرح ابهام آمیز و... به نقد و بررسی نیازمند است، اما در حال حاضر، به عنوان وجه اشتراک درخور اتکای دو نهاد، از مقبولیت لازم برخوردار است. تعامل جدی متخصصان این دو نهاد، می تواند به تقویت این ارزش ها و ارتقای آنان در میان کودکان بینجامد.

در پایان تأکید می شود، الگوسازی در حوزه نمادسازی و رفتارسازی، سرعت انتقال ارزش های انقلاب اسلامی در کودکان را دو چندان می سازد.

ص: ۱۶۱

پیشنهادها

پیشنهادها

۱. پژوهش‌هایی درباره میزان درک کودکان از مهم‌ترین ارزش‌های انقلاب اسلامی در ابعاد سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی انجام پذیرد.
۲. پژوهش‌هایی با موضوع استانداردسازی ارزش‌های انقلاب اسلامی متناسب با سطح شناخت کودکان تهیه، تدوین و اجرا شود. مثلاً اینکه کودک در چه سنی باید با مفهوم «انقلاب» آشنا شود و در چه سنی باید بتواند تفاوت میان دو مفهوم «ایثار» و «عدالت» را با مثال بیان کند و... .
۳. جلسات متعددی میان نخبگان رسانه و آموزش و پرورش برای هم‌سویی و هم‌افزایی درباره انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی برگزار گردد و نتایج آن در قالب سیاست‌های فرهنگی به همه بخش‌های این دو نهاد ابلاغ شود.
۴. جزواتی با موضوع روان‌شناسی کودک، جامعه‌شناسی کودک، روان‌شناسی رسانه و ارزش‌های انقلاب اسلامی برای مدیران ارشد، مدیران میانی، نویسندگان، تهیه‌کنندگان، برنامه‌سازان، مجریان و همه دست‌اندرکاران برنامه‌های کودک تهیه و تدوین شود تا برنامه‌سازان با آخرین دست‌آوردهای علمی و نتایج پژوهش‌های میدانی در کشور آشنا شوند و با آگاهی از تفاوت‌ها، علایق، سلايق کودکان و نیازهای کشور به برنامه‌سازی اقدام کنند.

ص: ۱۶۲

۵. شاخص‌هایی برای ارزش‌های انقلاب اسلامی در سطح شناخت کودکان تهیه و تدوین شود و در ابتدا و انتهای هر سال ارزیابی شود تا میزان تأثیر برنامه‌های صداوسیما در انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی به کودکان مشخص شود.

۶. پژوهشی به روش مصاحبه با نخبگان حوزوی و دانشگاهی درخصوص روش‌های انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی به کودکان انجام شود و نتایج آن در اختیار نخبگان دو نهاد قرار داده شود.

۷. پژوهشی درباره ضد ارزش‌هایی که رسانه‌های غربی در قالب فیلم، پویانمایی، بازی، سرگرمی و نرم افزار، به کودکان جامعه القا می‌کنند، انجام پذیرد و بر اساس مهندسی معکوس، ارزش‌های مقابل آن، در قالب‌های یادشده تهیه و تدوین شود و در برابر این تهاجم فرهنگی، در دسترس کودکان قرار گیرد.

ص: ۱۶۳

کتاب نامه

کتاب نامه

آقامحمدیان شعرفاف، حمیدرضا، روان شناسی رشد کاربردی: روان شناسی کودک و نوجوان، مشهد: صبرا، ۱۳۸۷.

احدی، حسن و شکوه السادات بنی جمالی، روان شناسی رشد، تهران: بنیاد، ۱۳۷۰.

اعرابی، نادره، انتقال ارزشی از طریق تلویزیون ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۷۲.

افلاطون. جمهور، ترجمه: فؤاد روحانی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۵۳.

باهنر، ناصر، آموزش مفاهیم دینی همگام با روان شناسی رشد، تهران: شرکت چاپ و نشر بین الملل سازمان تبلیغات اسلامی،

۱۳۷۸.

جیمز، آلیسون، جنکس، کریس، پروت، آلن، جامعه شناسی دوران کودکی. نظریه پردازی درباره دوران کودکی، ترجمه: علی

رضا کرمانی و علی رضا ابراهیم آبادی، تهران: ثالث، ۱۳۸۵.

چلبی، مسعود، جامعه شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، تهران: نی، ۱۳۸۲.

ص: ۱۶۴

حاجیلری، عبدالرضا، کنکاشی در تغییر ارزش ها پس از پیروزی انقلاب اسلامی، پژوهشکده فرهنگ و معارف نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه ها، تهران: دفتر نشر معارف، ۱۳۸۰.

حکیم آرا، محمدعلی، روان شناسی رسانه با تأکید بر تلویزیون، کودک و نوجوان، تهران: دانشکده صداوسیما، ۱۳۸۸.

خورسندی طاسکوه، علی، گفتمان میان رشته ای، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.

دادگران، محمد، مبانی ارتباطات جمعی، تهران: فیروزه و مروارید، ۱۳۸۴.

دبس، موریس، مراحل تربیت، ترجمه: علی محمد کاردان، تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، ۱۳۷۴.

دور، امه، تلویزیون و کودکان، ترجمه: علی رستمی، تهران: سروش، ۱۳۷۴.

رابرتسون، یان، درآمدی بر جامعه. با تأکید بر نظریه های کارکرد گرایی، ستیز و کنش متقابل نمادی، ترجمه: حسین بهروان، مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۷۴.

روشن، رسول و دیگران، روان شناسی رشد (۱) با تأکید بر بهداشت روانی، تهران: میثاق، ۱۳۷۶.

روشه، گی، کنش اجتماعی، ترجمه: هما زنجانی زاده، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۷۰.

روشه، گی، تغییرات اجتماعی، ترجمه: منصور وثوقی، تهران: نی، ۱۳۷۲.

رهنمایی، سید احمد، درآمدی بر مبانی ارزش ها، قم: مرکز مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه الله، ۱۳۸۵.

ص: ۱۶۵

ساروخانی، باقر، کودکان و رسانه های جمعی، تهران: اداره کل پژوهش و آموزش سیما، ۱۳۸۷.

سورین، ورنر جی و جیمز دبلیو تانکارد، نظریه های ارتباطات، ترجمه: علی رضا دهقان، تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۸۸.

سیف، سوسن و دیگران، روان شناسی رشد، تهران: سمت، ۱۳۷۳.

شرام، ویلبر و دیگران، تلویزیون در زندگی کودکان ما، ترجمه: محمود حقیقت کاشانی، تهران: مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه ای صداوسیما جمهوری اسلامی ایران، بی تا.

صانعی، پرویز، جامعه شناسی ارزش ها، تهران: کتابخانه گنج دانش، ۱۳۷۲.

صباغ جدید، جواد، انقلاب اسلامی، جنبشی معطوف به ارزش، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۸۶.

طبرسی، حسن بن فضل، مکارم الاخلاق، تعلیق: محمدحسین اعلمی، بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات، ۱۳۹۲ق.

عطاردی، الهه، ویژگی های مجری برنامه های کودک، تهران: مرکز تحقیقات صداوسیما جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹.

عظیمی مروی، چگونگی انتقال ارزش ها به نسل جوان، مشهد: روزنامه خراسان، صفحه خانواده و سلامت به تاریخ ۱۳۹۰/۰۴/۱۹، ۱۳۹۰.

عظیمی، سیروس، روان شناسی کودک، تهران: معرفت، ۱۳۶۹.

علیخانی، علی اکبر، نگاهی به پدیده گسست نسل ها، تهران: جهاد دانشگاهی، پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی، ۱۳۸۲.

عمید زنجانی، عباس علی، گزیده انقلاب اسلامی و ریشه های آن، تهران: کتاب طوبی، ۱۳۷۵.

ص: ۱۶۶

فاستر دبلو کلاین و جیم فی، تربیت با عشق و منطق: آموزش مسئولیت پذیری به کودکان، ترجمه: میترا خطیبی، تهران: قطره، ۱۳۸۶.

قائمی، علی، پرورش مذهبی و اخلاقی کودکان، تهران: شفق، ۱۳۶۴.

قنادان، منصور و همکاران، جامعه شناسی مفاهیم کلیدی، تهران: آوای نور، ۱۳۷۵.

کالینگفورد، سدریک، کودکان و تلویزیون، ترجمه: وازگن سرکیسیان، تهران: مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه ای صداوسیما جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۰.

کچ، ریچارد، قانون هشتاد، بیست: راز دست یابی به چیزهای بیشتر با تلاش کمتر. ترجمه: علی رضانی، تهران: گلپا، ۱۳۹۰.

کلینی، محمد بن یعقوب، الکافی، مصحح: علی اکبر غفاری و محمد آخوندی، تهران: دارالکتب الاسلامیه، ۱۴۰۷.

کوهن، آلون استنفورد، تئوری های انقلاب، ترجمه: علی رضا طیب، تهران: شرکت نشر قومس، ۱۳۷۲.

گونتر، بری و مک آلر، جیل، کودک و تلویزیون، ترجمه: نصرت فتی، تهران: سروش و کانون اندیشه، ۱۳۸۰.

گیدنز، آنتونی، جامعه شناسی، ترجمه: منوچهر صبوری، تهران: نی، ۱۳۷۷.

ماسن، پاول هنری و دیگران، رشد و شخصیت کودک، ترجمه: مهشید یاسایی، تهران: مرکز کتاب ماد، ۱۳۸۰.

محسنی، منوچهر، جامعه شناسی عمومی، تهران: کتابخانه طهوری، ۱۳۵۷.

محسنیان راد، مهدی، انقلاب، مطبوعات و ارزش ها، تهران: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی، ۱۳۷۵.

ص: ۱۶۷

مصباح، مجتبی، بنیاد اخلاق: روشی نو در آموزش فلسفه اخلاق، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه الله، ۱۳۸۲.

مطهری، مرتضی، آینده انقلاب اسلامی ایران، تهران: صدرا، ۱۳۸۷.

مک کوئیل، دنیس، درآمدی بر نظریه های ارتباطات جمعی، ترجمه: پرویز اجلالی، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها، ۱۳۸۲.

مهدی زاده، سید ستار، اخلاق و تربیت در رسانه، رابطه با والدین، قم: پایگاه اینترنتی مرکز پژوهش های اسلامی صداوسیما، ۱۳۹۰، www.pajuhesh.irc.ir.

نصراللهی، محمدصادق، اصول برنامه سازی دینی کودک، تهران: اتحادیه رادیو و تلویزیون های اسلامی، ۱۳۸۹.

هاتینگتون، سموئل، سامان سیاسی در جوامع دست خوش دگرگونی، ترجمه: محسن ثلاثی، تهران: علم، ۱۳۷۵.

یوسفی، نریمان، شکاف بین نسل ها بررسی نظری و تجربی، تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی، ۱۳۸۳.

یوسفی، نریمان، بررسی نقش تلویزیون در روابط نسلی با تأکید بر ارزش های فرهنگی، تهران: مرکز تحقیقات صداوسیما جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹.

نشریه

پناهی، محمدحسین، «شکاف نسلی موجود در ایران و اثر تحصیلات بر آن»، فصل نامه علوم اجتماعی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی، شماره ۲۷، پاییز ۱۳۸۳، ۴۲۱، ۱۳۸۳.

حسینی، سید علی اکبر، مفهوم فلسفی ارزش و ارزش شناسی، تهران: نامه فرهنگ، سال نهم، دوره سوم، پاییز، شماره ۳۱، ۵۸، ۶۵، ۱۳۷۸.

درباره مرکز

بسمه تعالی

هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ

آیا کسانی که می‌دانند و کسانی که نمی‌دانند یکسانند؟

سوره زمر / ۹

مقدمه:

موسسه تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان، از سال ۱۳۸۵ هـ.ش تحت اشراف حضرت آیت الله حاج سید حسن فقیه امامی (قدس سره الشریف)، با فعالیت خالصانه و شبانه روزی گروهی از نخبگان و فرهیختگان حوزه و دانشگاه، فعالیت خود را در زمینه های مذهبی، فرهنگی و علمی آغاز نموده است.

مرامنامه:

موسسه تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان در راستای تسهیل و تسریع دسترسی محققین به آثار و ابزار تحقیقاتی در حوزه علوم اسلامی، و با توجه به تعدد و پراکندگی مراکز فعال در این عرصه و منابع متعدد و صعب الوصول، و با نگاهی صرفاً علمی و به دور از تعصبات و جریانات اجتماعی، سیاسی، قومی و فردی، بر مبنای اجرای طرحی در قالب «مدیریت آثار تولید شده و انتشار یافته از سوی تمامی مراکز شیعه» تلاش می نماید تا مجموعه ای غنی و سرشار از کتب و مقالات پژوهشی برای متخصصین، و مطالب و مباحثی راهگشا برای فرهیختگان و عموم طبقات مردمی به زبان های مختلف و با فرمت های گوناگون تولید و در فضای مجازی به صورت رایگان در اختیار علاقمندان قرار دهد.

اهداف:

۱. بسط فرهنگ و معارف ناب ثقلین (کتاب الله و اهل البیت علیهم السلام)
۲. تقویت انگیزه عامه مردم بخصوص جوانان نسبت به بررسی دقیق تر مسائل دینی
۳. جایگزین کردن محتوای سودمند به جای مطالب بی محتوا در تلفن های همراه ، تبلت ها، رایانه ها و ...
۴. سرویس دهی به محققین طلاب و دانشجو
۵. گسترش فرهنگ عمومی مطالعه
۶. زمینه سازی جهت تشویق انتشارات و مؤلفین برای دیجیتالی نمودن آثار خود.

سیاست ها:

۱. عمل بر مبنای مجوز های قانونی
۲. ارتباط با مراکز هم سو
۳. پرهیز از موازی کاری
۴. صرفاً ارائه محتوای علمی
۵. ذکر منابع نشر

بدیهی است مسئولیت تمامی آثار به عهده ی نویسنده ی آن می باشد .

فعالیت های موسسه :

۱. چاپ و نشر کتاب، جزوه و ماهنامه
۲. برگزاری مسابقات کتابخوانی
۳. تولید نمایشگاه های مجازی: سه بعدی، پانوراما در اماکن مذهبی، گردشگری و...
۴. تولید انیمیشن، بازی های رایانه ای و ...
۵. ایجاد سایت اینترنتی قائمیه به آدرس: www.ghaemiyeh.com
۶. تولید محصولات نمایشی، سخنرانی و ...
۷. راه اندازی و پشتیبانی علمی سامانه پاسخ گویی به سوالات شرعی، اخلاقی و اعتقادی
۸. طراحی سیستم های حسابداری، رسانه ساز، موبایل ساز، سامانه خودکار و دستی بلوتوث، وب کیوسک، SMS و ...
۹. برگزاری دوره های آموزشی ویژه عموم (مجازی)
۱۰. برگزاری دوره های تربیت مربی (مجازی)
۱۱. تولید هزاران نرم افزار تحقیقاتی قابل اجرا در انواع رایانه، تبلت، تلفن همراه و ... در ۸ فرمت جهانی:

JAVA.۱

ANDROID.۲

EPUB.۳

CHM.۴

PDF.۵

HTML.۶

CHM.۷

GHB.۸

و ۴ عدد مارکت با نام بازار کتاب قائمیه نسخه :

ANDROID.۱

IOS.۲

WINDOWS PHONE.۳

WINDOWS.۴

به سه زبان فارسی ، عربی و انگلیسی و قرار دادن بر روی وب سایت موسسه به صورت رایگان .

در پایان :

از مراکز و نهادهایی همچون دفاتر مراجع معظم تقلید و همچنین سازمان ها، نهادها، انتشارات، موسسات، مؤلفین و همه بزرگوارانی که ما را در دستیابی به این هدف یاری نموده و یا دیتا های خود را در اختیار ما قرار دادند تقدیر و تشکر می نمایم.

آدرس دفتر مرکزی:

اصفهان - خیابان عبدالرزاق - بازارچه حاج محمد جعفر آواده ای - کوچه شهید محمد حسن توکلی - پلاک ۱۲۹/۳۴ - طبقه اول

وب سایت: www.ghbook.ir

ایمیل: Info@ghbook.ir

تلفن دفتر مرکزی: ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹

دفتر تهران: ۰۲۱ - ۸۸۳۱۸۷۲۲

بازرگانی و فروش: ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹

امور کاربران: ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹



مرکز تحقیقات و ترجمه

اصفهان

گام‌ها

WWW



برای داشتن کتابخانه های تخصصی
دیگر به سایت این مرکز به نشانی

www.Ghaemiyeh.com

www.Ghaemiyeh.net

www.Ghaemiyeh.org

www.Ghaemiyeh.ir

مراجعه و برای سفارش با ما تماس بگیرید.

۰۹۱۳ ۲۰۰۰ ۱۰۹

